
Mitt hjemland Panjab

*Verdier i urdulærebøker fra 1.-5. klasse i grunnskolen i
Pakistan og rammebetingelser i det pakistanske skoleverket
Hva er relevansen for Osloskolen?*

Bjarne Skov



Masteroppgave i urdu

Program for asiatiske og afrikanske studier

Institutt for kulturstudier og orientalske språk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2007

Versjon for DUO/UiO

Oslo, 14.05.2007

... we are starting in the days when there is no discrimination, no distinction between one community and another, no discrimination between one caste or creed and another. We are starting with this fundamental principle that we are all citizens and equal citizens of one State (Muhammad Ali Jinnah).

Indeed, if a secular and Godless, instead of Islamic, constitution was to be introduced and if the British Criminal Procedure Code had to be enforced instead of the Islamic Shari'a what was the sense in all this struggle for a separate Muslim homeland? ... Whatever the hurdles and however great they are, we have to continue our march towards our goal of a full-fledged Islamic state in Pakistan. (Abul Ala Maududi)

*Neither Hindu nor Mussalman, let us sit and spin,
abandoning the pride of religion.
Neither Sunni nor Shi'a, I have taken the path of peace and unity.
(...)
Bullhe! In all hearts I feel the Lord,
So I have abandoned both Hindu and Muslim.(Bullhe Shah) ¹*

¹ Kildene for sitatene:

a) Muhammad Ali Jinnah i sin tale til Constituent Assembly den 11. aug 1947 (fra Hay 1988:384),

b) Syed Abu'l-ala-Maududi i *Islamic Law and Constitution* (fra Hay 1988:403)

c) Bullhe Shah, 1680-1752, Punjabi Sufidikter (fra Hay 1988:486)

SAMMENDRAG for *Mitt hjemland Panjab* av Bjarne Skov

Denne masteroppgaven undersøker bruken av urdu som redskap for ideologi i pakistansk skole. Den er basert på sosiolingvistikk, tekst- og læreboksanalyse. Kunnskap om verdier i pakistansk skole er viktig, særlig fordi tre fjerdedeler av norsk-pakistaneres ekteskap inngås med noen som har sin skolegang derfra. Det er verdiskiller mellom Pakistan og Norge, særlig i synet på viktigheten av religion, men det er også en del likheter i oppfatninger, for eksempel omkring familie og arbeid.

Hvordan bidrar elitens bruk av ideologi i språk- og skolepolitikk til å opprettholde klasseforskjeller? Oppgaven drøfter ulike skoletyper og deres verdier, som i høy grad er basert på islam og nasjonsbygging. Hvordan ble det slik? På 1970-tallet fikk general Zia ul-Haq støtte fra det fundamentalistiske partiet Jama'at-e Islami. Det medførte islamske reformer i samfunn og skole, som er opprettholdt til dato. Skolen detaljstyres via læreplaner, eksamen og godkjenningsordningen for lærebøker. Menneskerettigheter og likestilling mellom kjønnene har man først nå begynt å snakke om i pakistanske plandokumenter.

Det er stort sett fakta og verdier fra statlige lærebøker som gjelder, uansett hva slags skole man går på. Lærebokforfatterne har for eksempel instruks om å inngi en positiv holdning til å ofre sitt liv for landet eller religionen, som betraktes som samme sak. Ingen av instruksene går på å oppmuntre til egen læring eller å tenke selvstendig.

I analysen av urdulesebøkene fra 1.-5. klasse fra 1999 er 30 % av stykkene om islam, 13 % om Pakistan og 9 % om moral. De uttrykker tradisjonelle og patriarkalske verdier. Moralske stykker er overveiende opptatt av rettigheter og plikter overfor familien og landet, og av religiøse plikter. Det brukes ideologiske utsagn og fordreide fakta som i øvrige lærebøker i pakistansk skole. Analysen avdekker også at det brukes et spekter av indoktrinerende virkemidler i språket.

Promoteringen i Pakistan av urdu som muslimenes språk og utilstrekkelige engelskkunnskaper også i noen engelskspråklige skoler, er hindringer for kontakt med verden utenfor. Faget pakistankunnskap erstatter historie og geografi. Det bidrar til et innadvendt fokus, og gir spillerom for ideologi og indoktrinering.

En konsekvens er at norsk skole bør utvise en viss omtanke i undervisning til norsk-pakistanske barn særlig om verdier som nasjon/språk og religion, siden pakistansk skole ser de to som ett og det samme. Myten om Pakistan slik den undervises i Pakistan er ikke kompatibel med historie om Pakistan skrevet i vesten. Et bevisst fokus overfor slike verdier vil muligens ha betydning for denne gruppens følelse av integrering i Norge.

SUMMARY for *Mitt hjemland Panjab [My homeland Punjab]* by Bjarne Skov

This master's thesis investigates the use of Urdu as a tool for ideology in Pakistani schools. It is based on sociolinguistics, text- and textbook analysis. Knowledge about values in Pakistani schools is important, particularly since 75% of Norwegian-Pakistani marriages take place with someone who went to school in Pakistan. There are value differences between Pakistan and Norway, particularly in the importance attributed to religion, but some similarities in opinions regarding family and work also occur.

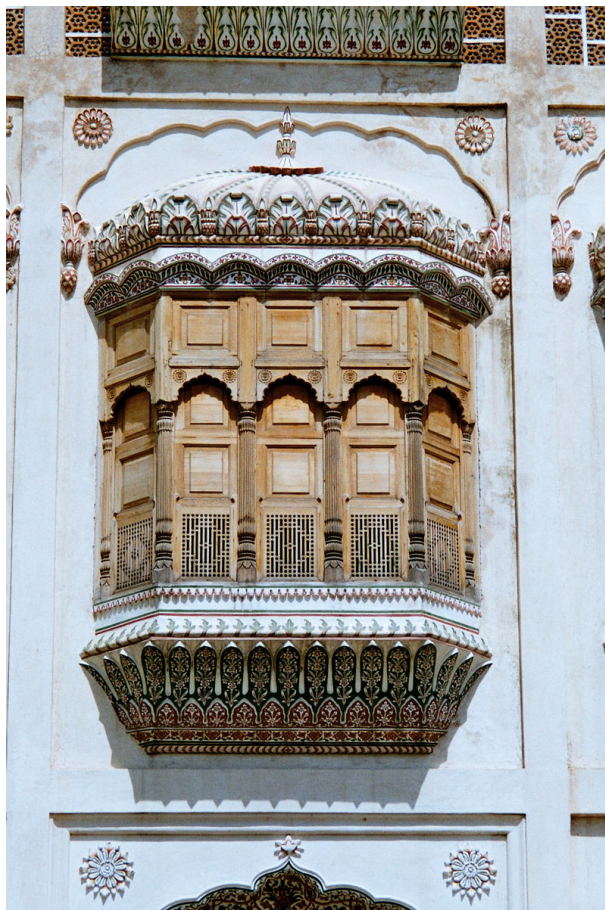
How does the elite's use of ideology in language and school politics contribute to maintaining class differences? The thesis discusses types of schools and their values, which are largely based on Islam and nation building. How did this come by? In the 1970s general Zia ul-Haq won support from the religious party Jama'at-e Islami, resulting in permanent Islamic reforms in society and schools. Schools are strictly governed through curriculum, examination and textbook admission procedures. Human rights and equal rights between the sexes are issues that only now started to emerge in Pakistani school planning documents.

Largely, the facts and values from government textbooks are at play, independently of the type of school. Textbook authors should imbue a positive attitude towards laying down one's life for the nation or for religion, which are regarded as the same thing. None of the instructions concern one's own learning or learning how to think independently.

In the analysis of the Urdu textbooks from class I-V from 1999, 30% of the texts are about Islam, 13% about Pakistan and 9% about morals. They exhibit traditional and patriarchal values. Pieces on moral are largely concerned with rights and obligations towards the family and the country, and with religious obligations. Ideological content and distorted facts are used as they are in textbooks of other subjects. The analysis also uncovers the use of a variety of indoctrinating devices in the language of the authors.

The promotion in Pakistan of Urdu as the language of Muslims alongwith deficiencies in the knowledge of English even in some English-medium schools are impediments for people's contact with the outside world. The subject Pakistan studies replaces history and geography. This contributes to an inward focus, and paves the way for ideology and indoctrination.

Norwegian schools should, therefore, when teaching Norwegian-Pakistani children, be conscious of differences, particularly in values such as nation/language and religion, since Pakistani schools see them as two sides of the same coin. The myth of Pakistan as taught in Pakistan is incompatible with history of Pakistan written in the West. A conscious focus on such issues may contribute to this group's feeling of integration into Norwegian society.



Figur 1 Balkong i Lok Virsa museet Islamabad. Eget foto - år 2000

*Lok Virsa er også kjent som National Institute of Folk & Traditional Heritage.
Lok Virsa betyr "Folkets arv".*

Innhold

INNHold	I
<i>Siterte lesestykker fra urdulesebøkene med sidetall til analysen.....</i>	<i>vi</i>
<i>Oversikt over tabeller.....</i>	<i>vii</i>
<i>Liste over figurer.....</i>	<i>vii</i>
<i>Om uoversettelige begreper.....</i>	<i>viii</i>
TAKK	IX
1. BAKGRUNN FOR OPPGAVEN OG PROBLEMSTILLING.....	1
1.1 OM URDU I SØRASIA.....	1
1.2 FAGLIG RAMMEVERK	3
1.3 SKOLER I NORGE OG SKOLER I PAKISTAN	4
1.4 PROBLEMSTILLING	5
1.5 PROBLEMSTILLINGENS RELEVANS	5
1.6 NORSKE SKOLER OG MINORITETERS VERDIER.....	7
2. OM LÆREBØKER, DISKURSER, VERDIER OG IDEOLOGI.....	9
2.1 HVA ER EN LÆREBOK?	9
2.2 SOSIALISERING	9
2.3 DISKURS.....	11
2.3.1 Autoritativ diskurs.....	12
2.4 VERDI OG NORM, IDEOLOGI OG MYTE.....	13
2.4.1 Innledning.....	13
2.4.2 Verdi.....	13
2.4.3 Ideologi og myte – en diskusjon.....	15
2.4.4 Materialistiske og postmaterialistiske verdier	16
2.4.5 Ideologi, tro og felles kunnskap	18
2.4.6 Normer	18
2.4.7 Personlige verdier i forhold til institusjonelle verdier.....	19
2.4.8 Verdier i utdanning.....	20
2.4.9 Verdier og deres forhold til faktisk handling.	20
2.4.10 ‘Izzat – ghairat – beghairat – sharm – pāk - nāpāk.....	21

2.4.11	Oppsummering av verdier.....	22
2.5	RELIGION OG POLITIKK	23
2.5.1	Fundamentalisme	23
2.6	OPPSUMMERING	24
3.	METODERELATERTE OVERVEIELSER.....	25
3.1	INNLEDNING	25
3.2	METODEVALG I OPPGAVEN – RAMMEVERKET SOM DEL AV METODEN.....	25
3.3	ANALYSEN	26
3.4	Å MÅLE INSTITUSJONELLE VERDIER.....	27
3.5	NEDSKALERT DESIGN	28
3.6	MANGLENDE AVANSERT STATISTISK BEHANDLING	28
3.7	RELIABILITET OG VALIDITET	29
3.8	MANGLENDE ANALYSE AV POESI – EN MULIG SKJEVHET?	29
3.9	MEG SELV I DET HELE	30
3.10	ETIKK	31
3.11	METODIKK I FELTARBEIDET	31
4.	DET PAKISTANSKE SKOLESYSTEMET	33
4.1	INNLEDNING	33
4.2	SKOLESYSTEMET	33
4.3	UNDERVISNINGSFORM OG EKSAMEN	34
4.4	POLITISK KONTROLL MED LÆREBØKENE – ELLER IKKE?	36
4.5	ÉN SKOLE ELLER MANGE SKOLER?	37
4.5.1	Et klassebasert utdanningssystem	38
4.5.2	Urduskolene	38
4.5.3	Engelskspråklige skoler i regi av staten.....	39
4.5.4	Private engelskspråklige skoler for eliten.....	39
4.5.5	Psevdo-engelskspråklige skoler	40
4.5.6	Offentlige spøkelsesskoler.....	41
4.5.7	De religiøse seminarene – madrasaene	41
4.6	OPPSUMMERING	43
5.	ISLAMISERINGEN AV SKOLEN I PAKISTAN – ZIA UL-HAQ OG MAUDUDI	45
5.1	BAKGRUNN.....	45
5.2	FUNDAMENTALISME I PAKISTAN – SYED ABUL ALA MAUDUDI OG JAMA’AT-E ISLAMI	46

5.3	ZIA UL-HAQ I PAKISTAN	48
5.4	UTDANNING	49
5.5	ZIA UL-HAQ – EN VARIG INNFLYTELSE PÅ PAKISTANSK POLITIKK.....	51
5.6	OPPSUMMERING.....	52
6.	VERDIER I NORGE OG PAKISTAN – GRUNNLAG FOR VALG AV SKOLE?	53
6.1	INNLEDNING.....	53
6.2	VEKT PÅ RELIGION I LIVET	53
6.3	NORGES OG PAKISTANS Plassering på det kulturelle verdenskartet	54
6.4	ET KRITISK BLIKK PÅ TOLKNINGENE AV WORLD VALUES SURVEY	55
6.5	VERDIER SOM TILLEGGES LIKNENDE VEKT I NORGE OG PAKISTAN	56
6.6	NORSK-PAKISTANSKE BARN I PAKISTANSK SKOLE – EN STILLE PROTEST?	58
6.7	OPPSUMMERING.....	60
7.	TIDLIGERE STUDIER AV PAKISTANSKE LÆREBØKER.....	61
7.1	ZEENATUNNISA OG KJØNNSDISKRIMERING I LÆREBØKER	61
7.1.1	<i>Diskusjon og oppsummering av Zeenatunnisas bidrag.....</i>	<i>62</i>
7.2	NAYYAR OG SALIM	63
7.2.1	<i>Om prosjektet.....</i>	<i>63</i>
7.2.2	<i>Innholdet i rapporten.....</i>	<i>64</i>
7.3	ROSSER	65
7.4	OPPSUMMERING.....	65
8.	LÆREBOKMATERIALET.....	66
8.1	INNLEDNING.....	66
8.2	UTVALG AV LÆREBOKMATERIALET.....	66
8.3	LÆREBØKENE I URDU FRA 1999	67
8.4	BØKENE FOR INTEGRERT PENSUM	67
9.	AVSENDERS INTENSJON: LÆREPLANEN FOR URDU OG VERDIER.....	69
9.1	EN FORELESNING OM URDU I MØNSTERPLANEN	71
9.2	INSTRUKS OM TEMAER FOR LÆREBØKENE.....	73
9.3	OPPSUMMERING	76
10.	HVA INNEHOLDER URDULÆREBØKENE?.....	77
10.1	INNLEDNING.....	77
10.2	OM LÆREBØKENE I MATERIALET	78

10.3	KATEGORISERING AV LESESTYKKENE.....	78
10.4	INNHALDET I LESESTYKKENE – PROSENTER OG ANTALL	79
10.5	LÆREBOKTEKSTER I OVERSETTELSE.....	83
10.5.1	<i>Innledning</i>	83
10.5.2	<i>Islam: Vår kjære profet (fvmh) sine elskede ord</i>	84
10.5.3	<i>Pakistan – militæret og martyriet</i>	85
10.5.4	<i>Saltgruva</i>	86
10.5.5	<i>Snille og moralske barn i første klasse</i>	87
10.5.6	<i>Snille og moralske barn i femte klasse – rettigheter og plikter</i>	88
11.	AUTORITATIV DISKURS – SPRÅKLIGE VIRKEMIDLER I TEKSTENE	91
11.1	GRUNNLAGET FOR ANALYSEN	91
11.2	PÅVIRKNING VED HJELP AV MYTER MED JINNAH SOM EKSEMPEL	92
11.2.1	<i>Vår store leder</i>	93
11.3	SPØRSMÅL OG SVAR FOR Å GI ILLUSJON AV ”FLERSTEMMIGHET”	96
11.4	FØRSTE PERSON FLERTALL SOM INDOKTRINERENDE VIRKEMIDDEL	98
11.4.1	<i>Fyndord</i>	99
11.5	KONTROLL, OVERTALELSE OG MANIPULASJON - MODALITET	101
11.5.1	<i>Modaler, pronomenet “vi” og falske imperativer</i>	102
11.6	OPPSUMMERING	103
12.	VURDERINGER OG OPPSUMMERINGER	105
12.1	INNLEDNING	105
12.2	SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN	105
12.3	VERDIER I NORGE OG VERDIER I PAKISTAN	105
12.4	VERDIER I DET PAKISTANSKE SKOLEVERKET	106
12.5	SKOLESLAGENE I PAKISTAN OG DERES BETYDNING	106
12.6	VERDIER I URDULÆREBØKENE	107
12.7	ANDRE PÅVIRKNINGSMEKANISMER I URDULÆREBØKENE	108
12.8	LÆREBØKENE I URDU SOM SPRÅKUNDERVISNING.....	108
12.9	PAKISTANSK SKOLE OG ALLMENN UTDANNING	109
12.10	RELEVANSEN FOR NORSK SKOLE	110
12.11	VIDERE FORSKNING	111
	KILDELISTE	113

VEDLEGG	121
VEDLEGG A: OM TRANSKRIPSJON BRUKT I DENNE OPPGAVEN.....	121
VEDLEGG B: EN ORDLISTE	123
VEDLEGG C: TITLER OG SAMMENDRAG AV LÆREBØKENE.....	125
<i>Bok I</i>	126
<i>Bok II a) – Lesestykkenes titler</i>	127
<i>Bok II b) – sammendrag av lesestykkene i bok II</i>	128
<i>Bok II c) Forekomsten av oppleversubjekt og vanlig subjekt I fyndord</i>	131
<i>Bok II d) Første person flertall pronomener i ulike funksjoner</i>	131
<i>Bok II e) Lesestykker med fyndord i første person flertall</i>	132
<i>Bok II f) Lukket dialog</i>	134
<i>Bok III</i>	137
<i>Bok IV</i>	139
<i>Bok V</i>	141
VEDLEGG D: LESESTYKKER PÅ URDU I TRANSKRIPSJON	143
VEDLEGG E: FOTOMATERIALE FRA FELTARBEIDET I ÅR 2000	149
VEDLEGG F: KATEGORISERING, GRUNNLAG FOR ANALYSEN AV LESEBØKENE.	151

Siterte lesestykker fra urdulesebøkene med sidetall til analysen

Romertall er klassetrinn, arabiske tall er kapittelnummer. Oppføringer i **fet skrift** er oversettelse av hele lesestykker, transkripsjonen til disse finnes i **Vedlegg D²**.

Lesestykke 1: Bok I - 2 Vår kjære profet (fvmh) sine elskede ord	84
Lesestykke 2: IV – 17 kamsin shahīd — En ung martyr.....	85
Lesestykke 3: Bok III – 45 namak kī kān — Saltgruva	86
Lesestykke 4: Bok I - 3 Et snilt barn	87
Lesestykke 5: Bok V - 22 huqūq aur farāiz — Rettigheter og plikter ,.....	88
Lesestykke 6: Bok II-4: Vår store leder (velsignelse)	94
Lesestykke 7: Bok II - 32 hazrat sultān bāhū — Sultan Bahu	96
Lesestykke 8: Bok II - 35 ramzān kā mahīna – Måneden Ramadan (jf. ordliste).....	96
Lesestykke 9: Bok II - 39 qurbānī kī ’īd — Ofringens Id (jf. ordliste)	96
Lesestykke 10: Bok II - 11 hamāre khel — Våre spill / leker.....	97
Lesestykke 11: Bok II - 28 hamārī khurāk — Maten vår.....	97
Lesestykke 12: Bok II - 29 safar ke rāste — Reiseveier	98
Lesestykke 13: Bok II - 4 hamāre qā’id (rahmatu-llāh alaihi) — Vår store leder (velsignelse)	100
Lesestykke 14: Bok II – 7 hāmāre nabī — Vår profet (fvmh)	100
Lesestykke 15: Bok II - 16 hāmārā vatan — Vårt hjemland.....	100
Lesestykke 16: Bok II - 13 dūsrō kī madad — Å hjelpe andre	102
Lesestykke 17: Bok II – 21 bāgh kī sair — En spasertur i parken	103

² Wordprogrammet har generert denne listen. Fet skrift blir med fra den siden oppføringen hentes fra, men verken kursiv (som er brukt for urdu gjennom oppgaven) eller understrekning blir med. Derav tilsynelatende feil i Lesestykke 11 (khurāk istf khurāk) men disse tingene skyldes altså tekstbehandleren.

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Rokeach' 18 terminale verdier og 18 instrumentelle verdier	14
Tabell 2 Spørsmål A006: Religion "Meget viktig" i 2000-rangeringen. Prosent.....	53
Tabell 3: Verdier med tilnærmet samme vekt i Norge og i Pakistan, år 2000.....	57
Tabell 4: Setning på henholdsvis panjabi og urdu med norsk oversettelse	72
Tabell 5: Terminale verdier og instrumentelle verdier uttrykt i mønsterplanen for urdu.	75
Tabell 6: Kategorisering av innholdet i urdulesebøkene. Antall lesestykker og prosentandel av innholdet.....	80
Tabell 7: Nayyar og Salims måling av religiøst innhold i Urdulesebøkene. Antall leksjoner.	80
Tabell 8: Religiøst innhold i lesebøkene i klasse II, III, IV og V fra hhv. egen og Nayyar og Salims analyse. Antall lesestykker og total.....	81
Tabell 9: Ideologisk innhold i lærebøkene i urdu klasse I-V fra hhv. egen og Rahmans undersøkelse. Prosent.	82

Liste over figurer

Figur 1 Balkong i Lok Virsa museet Islamabad. Eget foto - år 2000	6
Figur 2 Kulturlandskap i Panjab sørøst for byen Gujrat. Eget foto - år 2000.	x
Figur 3 Syed Abul Ala Maududi (Foto: open domain)	45
Figur 4 General Zia ul-Haq (Foto: Webstedet Story of Pakistan).....	45
Figur 5 Kulturelt verdenskart over 81 samfunn der økonomiske soner er lagt over.....	55
Figur 6 Andel av ulike typer stoff i 1.-5. klasses lesebok. Lesestykker. Prosent. n=194	81
Figur 7 Fra Millat High School, Channan, Panjab. Eget foto – år 2000.	149
Figur 8 Fra Millat High School, Channan, Panjab. Eget foto – år 2000.	149

Om uoversettelige begreper

En del begreper (særlig vedrørende Islam) er uoversettelige direkte fra urdu til norsk i den forstand at ordbokoversettelser ville virke enten kunstige eller litt gammelmodige i forhold til norsk språkbruk. De ville kanskje også kunne gi assosiasjoner til kristne begreper som ikke nødvendigvis dekker samme innhold. Det finnes også ord i urdu som har nyanser som det ikke går an å hente med over til norsk, som kanskje bare har ett begrep til å dekke alle nyansene.

Norsk-pakistanske muslimer ser ikke ut til å legge så altfor stor vekt på presise oversettelser heller. Utenfor moskéen i Åkebergveien i Oslo henger således et oppslag om et kurs som på urdu handler om *qurān sharīf*, som egentlig er ”den edle/noble/ opphøyde Koranen”. På samme plakat er det oversatt med ”Den hellige Koranen”.

Ved Koranen men også ved andre hellige ting og personer brukes et arsenal av respektfulle betegnelser før navnet, eller ulike typer fredshilsener etter navnet som vi heller ikke har paralleller til på norsk. En del personer som ikke har religiøs betydning kan undertiden også omtales med slike betegnelser.

I teksten forekommer en del andre ord og betegnelser som kan virke fremmede for en leser som ikke er godt kjent med kulturen/religionen. Jeg har forsøkt å stille sammen en liste over i hvert fall noe av dette med forklaringer i **VEDLEGG B: En ordliste**.

Takk

Først og fremst takk til veileder, professor Ruth Schmidt for hennes tålmodighet. Denne oppgaven ble påbegynt i 1999 som utkast til mastergradsavhandling, men på grunn av en del omstendigheter ble den først stilt i bero og siden forenklet og konvertert til masteroppgave da mastergraden i urdu ble opprettet i forbindelse med studiereformen. Underveis har hun støttet meg på alle tenkelige og utenkelige måter, både mht.feltarbeidet i Pakistan der hun villig delte med meg sine kontakter og forbindelser, og siden i selve veiledningen.

Mange andre har bidratt. En særlig takk til Zahid Khan, som var min assistent under feltarbeidet, og som villig har delt sin lokale kunnskap og tilrettelagt praktiske ting i den forbindelse. Ikke minst var han uunnværlig diskusjonspartner etter intervjuer og besøk hos skolemyndigheter i Islamabad, Jhelum og Lahore, der han gjorde oppmerksom på mange detaljer som ellers sikkert ville ha gått meg hus forbi. Om kveldene førte vi lange kritiske diskusjoner om hvorvidt vi nå faktisk hadde fått folk til å snakke sant til oss eller ikke. Zafar Iqbal var en utømmelig kilde til informasjon, og en god diskusjonspartner både i Panjab og siden under besøk i Oslo.

Takk til familien som åpnet sitt hjem for meg i landsbyen i Kharian-området, som fungerte som hjembase for deler av feltarbeidet. Takk også til utrolig åpne og imøtekomende mennesker i og utenfor skoleverket i Pakistan som hjalp meg til å forstå hvordan skoleverket fungerte, og hvor det ikke fungerte. En særlig takk til Sa'ad Talia som også åpnet sitt hjem for oss og som satte oss i forbindelse med Albert Godin – uten ham som døråpner hadde vi aldri fått tilgang til å snakke med en del av dem vi møtte.

For analysearbeidet takker jeg særlig Yasmin Rashid for verdifulle bidrag med å knekke koden i læreplanen for urdu der språkføringen på urdu er intrikat og vanskelig tilgjengelig.

Osloforskning har bidratt med stipendmidler, og skal ha spesiell takk for at de i 1999 innså at de kunne støtte prosjektet ved en litt tidligere delutbetaling av stipendet enn det reglementet la opp til, slik at feltarbeidet ikke gikk i vasken. Den beslutningen kan sies å ha reddet hele prosjektet.

Fakultetsdirektør Anne Ma Eide på min arbeidsplass skal ha takk for støtten ved å gi nødvendig studiepermisjonsdager for å gi tid til skrivingen høsten 2006 og våren 2007.

Nordisk Institut for Asienstudier (NIAS) gav meg en måneds stipendopphold ved NIAS og NIAS-biblioteket i København, og personalets åpenhet, vennlighet og serviceinnstilling oppmuntret meg til å gjennomføre den kick-start på skrivingen som august 2006 ble for meg. En særlig takk til Stig Toft Madsen ved NIAS som ved sine konstruktive innspill og stadige interesse for prosjektet helt fram til avslutningen, overbeviste meg om at jeg kanskje satt på stoff som folk kunne være interessert i.

Venner både i og utenfor academia har lest og kommentert, kritisert og kommet med mange gode forslag – takk til dere alle!

Uansett – alle meninger og utsagn som ikke er sitert fra litteratur er mine egne og er mitt ansvar – det samme gjelder eventuelle feil i oversettelsene fra engelskspråklig faglitteratur.



Figur 2 Kulturlandskap i Panjab sørøst for byen Gujrat. Eget foto - år 2000.

1. Bakgrunn for oppgaven og problemstilling

Denne oppgaven handler om bruken av språket urdu i skoleverket i Pakistan. Her i innledningen tar jeg opp konteksten der urdu brukes, det faglige rammeverket for oppgaven og relevansen for norsk skole med hensyn til Norges store innvandrerbefolkning fra Pakistan. Program for asiatiske og afrikanske studier, som urdustudiet tilhører, skal gi tverrfaglig kompetanse i ”det aktuelle områdets” kulturelle, historiske og samfunnsmessige forhold. Studieretningen i urdu er basert på problemstillinger relatert til urdu språk, litteratur eller kultur. Denne oppgaven undersøker bruk av språk i en utdanningskultur eller i en ideologi.

1.1 Om urdu i Sørasia

Urdu er et indoarisk språk og tilhører den indoeuropeiske språkfamilien, der også norsk hører hjemme. Det brukes på det indiske subkontinentet, særlig i India og Pakistan. Urdu utviklet seg relativt sent. Schmidt gir år 1648 som starten på den første litterære perioden i språket, men først fra 1720-årene ble grammatikken mer standardisert i skriftspråket (Schmidt 2003: 289). Mot slutten av det 20. århundre hadde urdu ca. 49 millioner brukere, og urdu betegnes som det primære språket for muslimer både i Pakistan og Nord-India (Urdu Language 2007). Pakistan er språklig heterogent og det finnes ikke noe felles talespråk for hele befolkningen. I pakistansk statistikk fra 1981 brukes følgende inndeling for brukere av større språk, som Rahman anvender med befolkningstall for 1993 (127.962.000): Panjabi (60,9 mill.), pashto (16,8 mill.) sindhi (15,0 mill.) siraki (12,6 mill.) urdu (9,7 mill.), balochi (3,8 mill.), hindko (3,1 mill.) brahvi (1,5 mill) og andre (3,6 mill.) (Rahman 1998: 1) . Flere av dem kan anses som dialekter, andre kan anses som dialekter som ulike bevegelser har prøvd å gi en status som egne språk. Hindko, siraiki og punjabi er gjensidig forståelige, og inndelingen her i språk versus dialekt er vanskelig og avhenger ofte av ulike språkbevegelser og politikk. Språket urdu oppsto ikke i det området som er dagens Pakistan. Det er ganske likt på hindi, som er ett av de offisielle språkene i India. I urdu er kulturelle og litterære ord lånord av persisk eller arabisk opprinnelse, mens man i hindi låner fra sanskrit. Dagligspråket er derfor gjensidig forståelig, mens de i omtale av kulturelle fenomener kan være helt forskjellige.

Urdu er språket til velutdannede muslimer i det tidligere Nord-India (inkludert Panjab). Derfor blir urdu sterkt assosiert med muslimsk nasjonalisme, og det er bakgrunnen for den ideologiske betydning urdu har pakistansk politikk. I Pakistan er også engelsk et offisielt språk, men bare en liten andel av Pakistans befolkning snakker engelsk. Urdu er morsmål bare for en liten del av befolkningen, men undervises i skolen (Pakistan 2007).

Litteratur på urdu er oftest skrevet av muslimske forfattere, og har temaer fra det indiske subkontinentet. Mye er poesi, og egentlig prosa kom ikke til før på 1800-tallet, selv om historiske stykker og religiøs prosa er kjent allerede fra 1500-tallet. I det 20. århundre ble litteraturen stimulert av nasjonalistiske, pan-islamske og sosialistiske følelser, og det ble færre viktige forfattere fra tradisjonelt urdutalende områder rundt Delhi og Lucknow i Nord-India. Det ble da flere forfattere fra Panjab som bidro til å utvikle litteraturen (Urdu literature 2007). Den moderne perioden i litteraturen sammenfaller med tilkomsten av en middelklasse som ville bruke vestlig tankegang for å få til sosiale reformer (South Asian Arts 2007).

Rahman (1998) viser hvordan islam var hovedsymbolet for bevegelsen for å etablere Pakistan på det indiske subkontinentet, og urdu ble en del av denne symbolismen. Han siterer én av de islamske skriftlærde (ulama) Maulana Ashraf Ali Thanvi, som erklærte:

Under de gitte omstendigheter er beskyttelse av språket urdu derfor en beskyttelse av vår religion. Denne beskyttelsen er derfor en religiøs plikt for enhver muslim alt etter evner (Saeed 1972: 25 sitert i Rahman 1998: 75³)

Partiet Muslim League, det ledende partiet for indiske muslimer før delingen av India, vedtok stadig resolusjoner om urdu. Alle forsøk på å utfordre urduens status som muslimenes språk ble møtt med beskyldninger om anti-muslimsk virksomhet (Rahman 1998: 75-76). Ikke-urdutalende muslimer valgte språket av mer instrumentelle grunner: Etter islam var urdu den eneste identitetsmarkøren som kunne overskride etniske og lokale loyaliteter. Slik ble urdu en viktig del av muslimsk separatisme ved delingen (Rahman 1998: 77-78).

Pakistans daværende hovedstad Karachi i provinsen Sindh mottok ved delingen av India en urdutalende befolkningsgruppe som flyttet til den nye staten – disse kalles muhajir (*mōhājir*) (jf. ordliste). Det er i hovedsak disse som utgjør de ca. 10 % av befolkningen som har urdu som morsmål. Muslim Leagues ledere tilhørte denne gruppen og fikk stor innflytelse over

3 Alle engelskspråklige forfattere som siteres på norsk er oversatt av meg.

pakistansk ledelse og byråkrati. Dette gjorde at urdu ble antatt som nasjonalt språk i Pakistan. Urdu brukes politisk som samlende, nasjonalt språk – en politikk som bidro sterkt til delingen av Pakistan i 1971, da det bengalitalende Bangladesh ble til. Den politiske bruken av urdu innebærer også en begrensning i bruken av regionale og lokale språk og dialekter, og er årsak til etniske konflikter i Pakistan, særlig i provinsen Sindh (ICG 2004). Urdu slik det brukes i Pakistan er lite forsket på. Tilfeller av konvergens mellom pakistansk urdu, panjabi og andre språk omtales gjerne som ”dårlig urdu” (Schmidt, 2003: 305)

1.2 Faglig rammeverk

Denne oppgaven bruker flere ulike fagtradisjoner. For å se språket urdu opp mot pakistansk nasjonsbygging og ideologi, trekker jeg inn sosiolingvistiske problemstillinger. Tariq Rahman har skrevet mye om elitens dominans og at språkpolitikk brukes ideologisk, noe som er med på å opprettholde klasseforskjeller i befolkningen (Rahman 1998, Rahman 2002). Dette knytter jeg til skolepolitikk og den ”pakistanske ideologien” som formidles gjennom denne (se for eksempel Rahman 2003). Oppgaven er derfor en teoretisk basert gjennomgang av verdier i det pakistanske samfunnet.

En annen faglig innfallsvinkel er tekstanalyse. For å forstå verdier og ideologi og hvilket verdiinnhold det er skolevesenet i Pakistan formidler, gjør jeg en teoretisk gjennomgang av begrepene ’verdi’ og ’norm’, ’ideologi’ og ’myte’ (Rokeach 1979, van Dijk 1998 og Inglehart et al. 2004) og relaterer dem først til verdier i Pakistan og Norge (basert på Ingleharts World Values Survey), og deretter til skolen som formidler av institusjonelle verdier. Van Dijks (1998) gjennomgang av diskursbegrepet leder fram til en forståelse av skolens verdier som diskurs, som jeg avleser gjennom gjennom diskursanalyse av læreplandokumenter og av urdulærebøkene temaer. Til sist analyserer jeg lærebokforfatterne ulike språklige fortellegrep basert på Bakhtins teori om ’autoritativ diskurs’ (Emerson & Holquist 1981).

Mitt materiale, lærebøkene i urdu fra 1999 og læreplanen fra 1995, er innsamlet under feltarbeid i Pakistan i år 2000. Under dette oppholdet møtte jeg skolefolk både i utdanningsdepartementet, i Jhelum distrikt, ved Punjab Textbook Board i Lahore og på skoler i Gujrat District. Dette gjorde meg personlig kjent med betingelsene for dagens pakistanske skole. Skole og pensum er nemlig sentrale politiske temaer i Pakistan, og har blitt ytterligere aktualisert under general Parvez Musharrafs styre.

La meg gi et eksempel fra en episode i den pakistanske nasjonalforsamlingen i februar i år:

Avisen Dawn 22.02.2007

Etter en opphetet diskusjon forlot medlemmer av samlingspartiet Muttahida Majlis-e-Amal [MMA, seks religiøse partier som gikk til valg sammen, *min anm.*] salen i protest over at man skulle ta med kapitler om hinduisme, buddhisme og den gamle keiser Chandragupta Maurya i historiebøkene for 6. og 7. Klasse. (...) Utdanningsminister Anisa Zeb Tahirkeli (...) anklaget de religiøse partiene for å forsøke å holde studenter i uvitenhet om storslåtte perioder i subkontinentets historie så som Indusdal- og Gandharasivilisasjonene. Men (...) protest-makerne (...) beskrev endringene som del av hva de så som et forsøk fra regjeringen på å sekularisere utdanningsplanene. "Det kan hende at det der er din historie, (...) men (...) vår historie [begynner] fra Mekka og Medina, ropte MMA-medlem F. A. Piracha (Asghar 2002).

Artikkelen viser det dype skillet som går mellom de religiøse og mer sekulære politikere og hvor sentralt skolepolitikk står i landet. Feltarbeidet gav meg innsikt i dette, og har gjort det mulig for meg å forstå og følge med i utviklingen også etter feltarbeidet.

1.3 Skoler i Norge og skoler i Pakistan

Med den forholdsvis store andelen av innvandrerbefolkningen i Norge som kommer fra Pakistan er det blitt viktig for oss å kjenne til hva slags verdigrunnlag som finnes i opprinnelseslandet. Norsk presse har stadige oppslag om minoriteter som ofte, i den kritiske journalistikkens navn, har et ensidig negativt fokus på enkeltsaker og enkeltpersoners handlinger. Dessverre gir de få fakta om hvordan flertallet i minoritetsbefolkningen tenker. Et stort flertall av pakistanerne i Norge kommer fra et lite område i provinsen Punjab (uttales: *panjāb*⁴), i distriktet Gujrat (*gujrat*) oftest fra kommunen eller tettstedet Kharian (*khariā*), særlig de landsbyområdene som ligger på veien mellom Kharian og Dinga.

Det har eksistert en forventning til at forskjeller mellom ulike innvandrerbefolkninger ville jevne seg ut med økt botid i Norge på grunn av ulike integreringsprosesser. Det synes ikke å være tilfelle (Østby 2001: 1.8)⁵. Én av årsakene kan være å finne i ekteskapstall. Statistisk

⁴ Om uttale av ord på urdu og transkripsjonen i denne oppgaven, se vedlegg A.

Jeg har valgt å bruke stavemåten Panjab siden denne vokalbruken ligger nærmere opp til norsk uttale av navnet. U-en i Punjab er en engelsk kort u, og uttales som en åpen kort a (IPA-symbolet ʌ), mens u-en i Gujrat er en rundet, midtre vokal et sted midt mellom norsk o og u (men tilsvarende tysk u og fransk ou). Ved å bruke a for den første u-en kan norske lesere lettere se hvordan navnene uttales. For bruken av symboler som ā, se forklaring til transkripsjonene i vedlegg A.

⁵ Integrering er et stort begrep som omfatter former for tilpasning til et samfunn, men her brukes det i vid mening som kan omfatte alle grader fra det å kunne litt av norsk språk til full assimilering og bortfall av opprinnelig morsmål og kultur.

Sentralbyrå (SSB) har tallfestet at 75% av norsk-pakistanere inngår ekteskap med en person som er født og oppvokst i Pakistan (Daugstad 2006). Mange norsk-pakistanske barn vokser derfor opp i familier der i hvert fall én forelder er født og oppvokst med opprinnelseslandets tankegang og verdsett, og dette er bakgrunnen for å kalle oppgaven *Mitt hjemland Panjab*. Ved inngangen til 2004 var det videre ifølge SSB 26 300 bosatte personer i Norge med innvandrerbakgrunn fra Pakistan. Dessuten inneholdt folkeregisteret også 3 800 utvandrede personer med pakistansk opprinnelse. 22 % eller 840 av dem var barn under myndighetsalder, og 71 % av de 840 (596) hadde angitt Pakistan som tilflyttingsland. Tre av fire av disse hadde norsk statsborgerskap. De fleste norsk-pakistanske barna utvandret sammen med sin mor (KRD 2005: 15). Østberg et al. (2006: 11) diskuterer tall fra 2005 som viser at 587 barn (0-17 år) sto registrert som utvandret fra Norge med Pakistan som tilflyttingsland. Hun anslår på dette grunnlag at rundt 450 norsk-pakistanske barn i skolepliktig alder befinner seg i Pakistan. Ekteskapsmønsteret hos norsk-pakistanere og skoleopphold i Pakistan er dermed begge mulige medvirkende årsaker til den ovennevnte manglende integreringen.

1.4 Problemstilling

Stadig nye innreisende pakistanere med pakistansk skolegang til Norge, og norsk-pakistanske barns skoleopphold i Pakistan gir grunnlag for oppgavens hovedproblemstilling: Hvilke(t) verdssystem(er) blir man eksponert for i pakistansk skole? Oppgaven forsøker å svare på dette, ved en analyse av skolens læreplandokumenter, ved å se på ulike typer av skoler og verdiene de står for, ved å gjengi tilgjengelig forskning om læreplaner og skolens innhold, og ved å analysere undervisningsbøkene som er i bruk i offentlige grunnskoler.

1.5 Problemstillingens relevans

For å illustrere temaets relevans ytterligere vil jeg ta for meg to artikler i *Aftenposten* i 2006. Den første er en kronikk av Cora Døving om at mellom fem og ti prosent av norsk-pakistanske barn går på skole i Pakistan:

... De fleste trives på skolen i Pakistan. De er fornøyde med både boforhold og skolen - som de beskriver som god. Samtlige barn mener de arbeider mer med skolen i Pakistan enn de gjorde i Norge. Både gutter og jenter uttrykker at de savner fritid og sosialt liv i Norge, men dette savnet er særlig sterkt hos jentene. Blant ungdommer som har kommet tilbake til Norge, er erfaringene langt mer negative. Dette er særlig knyttet til tapt utdannelsestid og følelsen av å begynne på nytt. Skuffelse over egne skoleprestasjoner i et norsk utdanningssystem går igjen.

Det er ikke uvanlig at en norsk-pakistanske ungdommer som kommer til Norge i slutten av ungdomsskolen blir gående på ekstra grunnskoleopplæring for voksne etter endt ungdomsskole. "Det er komplisert for oss. Jeg er lei for at barna mistet fem-seks år av norsk skolegang, men jeg hadde vært lei meg hvis de aldri hadde kjent på kroppen hvordan det var å bo i sine foreldres land." (Døving 2006)

Kronikken ble skrevet da Sissel Østbergs rapport om skolegang i Pakistan (Østberg 2006) ble publisert. Den sier at fordi foreldrene ønsker at barna skal bo og gå på skole i Pakistan, får ungdommer som kommer tilbake problemer, blant annet med tapt utdannelsestid.

Den neste artikkelen fra *Aftenposten* sier at norske skoler ikke er tilstrekkelig forberedt på å møte minoritetsbefolkningen mht. integreringsspørsmål. Det er samtidig en reportasje fra arbeids- og inkluderingsminister Bjarne Håkon Hanssens besøk til Kharian-området:

(...) Iffit Z. Qureshi, mener manglende integrering i norsk skole skremmer foreldre fra å la barna få norsk skolegang. "Norsk-pakistanske barn, og andre minoritetslever, får ikke den oppfølgingen de trenger i det norske skoleverket". (...) Hun har snakket med ungdommer som har vokst opp i Norge, tatt utdanning i Pakistan og opplever at kameratene har havnet på skråplanet i slutten av tenårene. Derfor oppfattes en ungdomstid i Norge som ufordelaktig (...) Det er ikke de ressurssterke som reiser, de blir igjen her og er mer inkludert i det norske samfunn. Det er de ressursvake som ikke ser en annen løsning og sender barna til Pakistan for å gå på skole der", svarer Qureshi. (Tjønn 2006)

Hanssen har besøkt "Beaconhouse School" (en forholdsvis dyr privatskole)⁶ og møtt 20 norsk-pakistanske barn der. Mange har glemt det norske språket, og skolens undervisning foregår ifølge avisen på engelsk, med unntak av islamkunnskap. Elevene begynner ifølge rektor i seksårsalderen og blir der i syv-åtte år. Artikkelen har ingen faktaopplysninger om innholdet i skolen, annet enn det at Hanssen antar at Beaconhouse er "like god" som norske skoler. Det stemmer nok, men den er ikke *lik* i sitt verdiinnhold. Engelske lærebøker betyr ikke nødven-digvis at idéinnholdet bygger på vestlige verdier. Jeg skal gå nærmere inn på i hvilken grad de gjør det, i min gjennomgang av ulike typer skoler i Pakistan, se **kapittel 4**. Jeg har hermed vist at problemstillingen er relevant mht. at norsk-pakistanske barn som går på skole i Pakistan returnerer til Norge, og at norsk-pakistanske barn oftest har en forelder som er født og oppvokst i Pakistan. Jeg skal nå relatere temaet også til norsk skole.

1.6 Norske skoler og minoriteters verdier

Jeg har i denne forbindelse sett på hva noen norske skoler sier om kulturelt mangfold, og tatt for meg nettsidene til tre skoler i mitt eget boområde i bydel Gamle Oslo.

Tøyen skole har 300 elever på småskole og mellomtrinn. Av disse tilhører ca 90% språklige minoriteter (Tøyen Skole, webreferanse).

Vahl skole oppgir at 95% av de 258 elevene har annet morsmål enn norsk. Skolen ønsker å bruke det flerkulturelle som en viktig ressurs for kompetanseutvikling. Språk-, kultur- og verdimangfold skal danne grunnlag for respekt for ulikhet, og samtidig skal de være *”fundament for felles verdier og likhet”* [min utheving]. Elevenes språk- og kulturkompetanse skal brukes i læringsarbeidet (Vahl Skole, nettreferanse). Både Vahl og Tøyen skoler oppgir at urdotalende utgjør den største elevgruppen.

Gamlebyen skole gir ikke nøyaktige tall for andel barn som tilhører språklige minoriteter. Imidlertid sier de at ”Skolen bestreber seg på å bidra til å forene det beste i de ulike kulturene som møtes her” (Gamlebyen skole, nettreferanse).

To av de tre skolene legger altså eksplisitt vekt på hensynet til de ulike minoritetsgruppenes verdier og verdigrunnlag. Vahl skole vil se på det som skiller og det som forener, og Gamlebyen ønsker til og med å forene ”det beste” i ulike kulturer. Det fremgår ikke av websidene om hva slags grunnlag skolene har for å sette navn på slike verdier, eller for å analysere verdiforskjeller mellom ulike kulturgrupper, noe de muligens har. For meg er skolenes vaghet om dette på nettet en ytterligere begrunnelse for å la denne oppgaven handle nettopp om verdier og påvirkning.

Etter denne gjennomgangen av bakgrunnen for oppgaven, problemstillingen og relevansen av denne, særlig i Osloskolen som har høyest andel i Norge av barn med fremmedkulturell bakgrunn generelt og av norsk-pakistanske barn spesielt, skal jeg gå over til å presentere et teoretisk rammeverk for oppgaven.

⁶ Se: <http://www.beaconhouse.edu.pk/> - som har egen Campus i Kharian.

2. Om lærebøker, diskurser, verdier og ideologi

De følgende delene av oppgaven tar opp ulike relevante teoretiske perspektiver for oppgaven. Først skal jeg se på lærebokteori og sosialisering for å sette en ramme rundt skoler som institusjon. Deretter går jeg over til å se på diskurser som grunnlag for å forstå skolars kommunikasjon både med samfunnet og elevene. En del av teorien om diskurser går på det særlige begrepet 'autoritativ diskurs', som jeg skal bruke for å påvise visse fortellegrep i lærebøkene. Verdier står sentralt i oppgaven og det er derfor viet en del plass til en teoretisk gjennomgang av verdier og ideologi, og til teori om hvordan verdier i Norge kan sammenlignes med verdier i Pakistan. Bakgrunnen for hvordan skolen i Pakistan er blitt som den er, finner vi i møtet mellom staten og religionen. Derfor bruker jeg også teori til forståelse av fundamentalistiske religiøse bevegelser, som jeg henter fra området religion og politikk.

2.1 Hva er en lærebok?

Norsklektor Egil Børre Johnsen (1999) gjengir følgende definisjon på en lærebok:

Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke (Johnsen 1999: 9).

Lærebøker er verken bare innhold, pedagogikk, litteratur, informasjon, moral eller politikk, men er en type offentlig informasjon som opererer i "gråsonen mellom samfunn og hjem, vitenskap og propaganda, spesialisert fag og generell utdanning, voksen og barn" (Johnsen 1993: 330). I det følgende skal jeg først se på teori om lærebøker og ta opp noen sentrale begreper knyttet til forståelsen av dem, og jeg begynner med begrepet 'sosialisering'.

2.2 Sosialisering

Forskning om lærebøker og læremidler i skolen må baseres på teori som tar hensyn til forholdet mellom læreboka, individet og den sosiale konteksten der boka utgis.

Sosialiseringsteoriene gjør dette. Sosialisering defineres i henhold til Berger og Luckmann som "den totale og konsistente induksjon av et individ i et samfunns objektive verden" (Berger og Luckmann 1991: 150).

Johnsen har publisert om læreboka som sjanger, og ledet store prosjekter innen norsk sakprosa. Lærebøker handler ifølge ham om ideologier og deres underliggende verdier. I utdanningssammenheng er det derfor viktig å studere forholdet mellom de ulike aktørene som er med i bevarings- og endringsprosesser av ideologier (Johnsen 1993: 129). Dersom man skal gi et utfyllende svar på hvem som er involvert i produksjonen av læreboktekster, kreves det et studium av lærebokutvalg, produksjon og bruk. Johnsen skriver at den faktoren som har vært vanligst som motivasjon for å studere lærebokideologi har vært at:

Verdiene og holdningene som undervises i skolen er av interesse for elevenes foreldre, og for dem som er opptatt av den sosiale fremtiden som skoleundervisningen forutser, og den verdensanskuelse som skolene reflekterer på et gitt tidspunkt. Når verdiene som skolen reflekterer kommer i utakt med verdiene som grupper eller enkeltmennesker synes er viktig, hevder man ofte at bøkene er ensidige. Denne anklagen gjenspeiler imidlertid perspektivet til den som reiser anklagen: Den kan reises når skoloring ser ut til å true avvisningen av tradisjonelle verdier i religion og moral, nasjonalitet, rase eller etnisitet, kjønnsroller og seksualitet og lignende, eller den kan reises *fordi* skolen gjenspeiler disse verdiene (Westbury 1982: 31 sitert i Johnsen 1993: 130).

Johnsens utsagn viser tydelig hvordan lærebokinnhold er relevant som uttrykk for, og til forståelse av et samfunns verdier og ideologi.

Kalmus (1998) sier i sin studie av estiske ABC-bøker fra 1900-1997 at ABC-bøker i likhet med øvrige skolebøker kan ses på som et medium for å formidle ulike budskap, både eksplisitte og skjulte. Leserne kan stille spørsmål ved, eller unnlate å stille spørsmål ved vedtatte ”sannheter”. ABC-bøkene overfører sosiale kategoriseringer av verden, og denne typen kommunikasjon trenger vi kunnskap om (Kalmus 1998: 1-2).

Innhold og form på skolebøker som kulturelle *objekter* bestemmes av sosiale faktorer, som den sosio-politiske orden, nivået av modernisering, verdisystemet, dominante ideologiske oppfatninger, osv. Skolebøker som sosialisering *agenter* har i sin tur som oppgave å overføre verdier og ideologier til neste generasjon, de er sosialt konstituerende (Kalmus 1998: 7).

Skolebøker og andre læremidler er altså viktige *agenter for sosialisering* – instrumenter for å overføre kunnskaper og verdier til de yngre. Kalmus siterer tidligere studier og sier at alle skolebøker er laget for å undervise elever i det pedagoger mener *burde* eksistere. Skolebøker viser derfor fram de dominante ideene, oppfatningene, meningene, holdningene, verdiene og normene i samfunnet (Kalmus 2003: 7). Kalmus ser videre agentene for sosialisering og samfunnssystemene som arenaer for *diskurser* som påvirker hverandre. Hun siterer van Dijk (1998: 193) og sier at ideologisk sosialisering stort sett finner sted nettopp i en slik diskurs (Kalmus 2003: II-5). Hos van Dijk er det altså tilknytningspunkter mellom sosialisering og diskurser, og jeg skal derfor nå ta for meg diskursbegrepet.

2.3 Diskurs

Van Dijks definisjon av 'diskurs' er flerfaglig og forener analyse av diskursive strukturer med kognitive, sosiale, politiske, historiske og kulturelle funksjoner og kontekster. Slik studerer han diskursive uttrykk og reproduksjon av ideologier (van Dijk 1998: 199). Ved siden av denne interaksjonen mellom agenter og samfunnssystemer som diskursiv arena har diskurs i praktiske sammenhenger også en innsnevret mening, hvor man abstraherer den verbale dimensjonen av talte eller skrevne kommunikative handlinger, og snakker om denne abstraksjonen som 'tale' eller 'tekst'. 'Diskurs' brukes da om det oppnådde "produktet" av den kommunikative handlingen, det skrevne eller hørbare resultatet som gjøres sosialt tilgjengelig for mottakeres fortolkning. 'Diskurs' blir da en generell betegnelse for et talt eller skrevet verbalt produkt av den kommunikative handlingen (for eksempel en lærebok).

Denne typen diskursstudier analyserer diskurser som typer av språkbruk. På samme måte som lingvister abstraherer grammatiske egenskaper fra faktiske verbale utsagn, gjør diskursanalytikere det samme når de beskriver elementer som bevegelser, intonasjon, pauser, grafisk design, narrative strukturer, metaforer, avsluttende sekvenser osv. (van Dijk 1998: 194).

Van Dijk nevner diskursiv analyse av syntaks som en metode for å gjøre ideologisk analyse av tekster. Virkemidlene en ideologisk tekstforfatter kan bruke er variasjon i rekkefølge eller hierarkiske relasjoner i setningsstrukturer. Hierarkisk posisjonering kan gi leseren signaler om viktighet og en gitt menings relevans, og kan derfor være med å understreke eller skjule om denne meningen er den foretrukne (Van Dijk 1998: 202-3).

Aktører og deres ansvar kan også betones eller underspilles ved bruk av aktive eller passive setninger, eksplisitte eller implisitte subjekter, osv. Slike variasjoner kan ha virkning for beskrivelser av inngrupper og utgrupper, og derfor på ideologiske implikasjoner i teksten.

Van Dijk fremhever særlig pronomen som en velkjent grammatisk kategori for å manipulere med sosiale relasjoner, status og makt, og bruke dem ideologisk. Ideologisk basert respekt for andre kan gis eller fratras folk ved bruk av uformelle eller høflige tiltaleformer (som i formelt norsk bokmål: *du/De*, og i urdu: *tu/tum/āp*).

(...) det er få ord i språket som kan være så sosialt og ideologisk "ladet" som et enkelt *vi*. Det er det nære slektskapet mellom gruppeidentitet, identifikasjon og ideologi (...) som forklarer denne spesielle funksjonen til dette pronomenet (van Dijk 1998: 203).

Slike språklige elementer kan undersøkes for å avdekke såkalt 'autoritativ diskurs' i formidlingen av ideologi, og dette skal jeg se nærmere på i det følgende.

2.3.1 Autoritativ diskurs

Pinto (2004) bruker Bakhtins begrep 'autoritativ diskurs' om en del ideologisk ladede virkemidler, og omtaler metoder for å påvise slike diskurser i fascistiske lesebøker fra Francos Spania. Bakhtins begrep 'autoritativ diskurs' er definert som følger:

Dette er privilegert språk som nærmer seg oss utenfra. Det er distansert, tabu, og tillater ikke lek med den omkringliggende konteksten (hellige tekster er et slikt eksempel). Vi resiterer det. Det har stor makt over oss, men bare når det har makt. Hvis det blir tatt ned fra tronen blir det straks til en død ting, en etterlatenskap (webref. sitert fra Emerson & Holquist 1981)⁷.

Når ulike stemmer interagerer prøver man å assimilere to typer av diskurs: 1) autoritativ diskurs og 2) intern overbevisende diskurs. Autoritativ diskurs beskrives nærmere slik:

Det autoritative ord er ... sånn sett, fedrenes ord. Dets autoritet var allerede *anerkjent* i fortiden. Det er en *forutgående* diskurs. Det er derfor ikke et spørsmål om å velge det ut blant andre mulige diskurser som er likestilt med denne (Bakhtin 1981: 342-343).

Eksempler er autoriteten vi gir religiøse dogmer eller anerkjente vitenskapelige sannheter.

Intern overbevisende diskurs skjer på det personlige plan. I møte med andres interne diskurser lar den seg forme og påvirke, får betydning for vår egen tenkemåte, og utgjør det som til sist fører til at individer blir overbevist om noe (Ball og Freedman 2004: 8).

”Kampen” mellom de to diskursene oppstår fordi:

Det autoritative ord krever at vi godtar det, at vi gjør det til vårt eget. Det binder oss, ganske uavhengig av hvilken makt det ellers måtte ha til å overbevise oss internt, vi møter det i et øyeblikk der dets autoritet allerede er uløselig knyttet til det (Bakhtin 1981: 342).

Hvis man forstår folks ideologiske utviklingsprosess slik, ser man at den skjer i dialogen *mellom* mennesker. Bakhtin sier da også at ”ideologi er ikke inni oss, men mellom oss” (Medvedev/Bakhtin 1978: 8, gjengitt i Freedman og Ball 2004: 29). Klasserommet kan da ses som en kamparena (kalt ”kontaktsone”) mellom autoritativ diskurs og et utvalg av internt overbevisende diskurser, som for eksempel tilhører medstudenter. Denne sonen gir mulighet til å avgjøre hva som skal være internt overbevisende for én selv, og danner dermed grunnlag for å utvikle personers egen ideologi (Ball og Freedman 2004: 8).

Dette begrepet bruker jeg i **kapittel 11** i jakt på skjulte og implisitte budskap laget med språklige virkemidler. Det er verdiinnholdet jeg skal analysere, og i det følgende vil jeg derfor drøfte begreper som 'verdi' og 'norm', 'ideologi' og 'myte'.

⁷ Webreferanse <http://www.she-philosopher.com/ib/topics/bakhtin.html> (e-tidsskrift) lastet 19.04.2007. Forfatteren siterer fra Fotnote fortsetter på neste side ->

2.4 Verdi og norm, ideologi og myte

2.4.1 Innledning

Det er ikke så mange teoretikere som har behandlet begrepet 'verdi'. De fleste som har gjort det de siste ti år (så som Hofstede 1999) gjør det innenfor rammen av organisasjoner og bedriftskulturer. To sentrale og relevante teoretikere for mitt arbeid, Rokeach og Inglehart, sammen med forfattere som har utdypet deres ideer, har til gjengjeld en lang publikasjonsliste på temaet. Ingleharts World Values Survey har i flere omganger kartlagt verdier i ulike typer samfunn – og Pakistan er inkludert i 2002-runden (og også delvis i 1997)⁸.

Hofstede (1999) har en del "dimensjoner" for å måle verdier, som han anvender på samfunn. I boka er Norge, området "arabiske land" og India med, men det er ingen separate verdier for Pakistan. Han ser på dimensjoner i nasjonale kulturer: Forholdet til autoritet og jeg-oppfattelse, forholdet mellom individ og samfunn, individets syn på maskulinitet og feminitet og måter å mestre konflikter på. Hofstede måler videre graden av ulikhet i et samfunn (maktdistanseindeks), graden av individualisme i et samfunn, maskulinitet og feminitet som kulturell dimensjon, og graden av intoleranse i et samfunn (Hofstede 1999: 26-27 og 64-151).

En del av modellene hans forteller oss ting som også fremgår av Rokeach' verdiinndeling. Hofstedes dimensjoner kan ses som en nærmere undersøkelse av komplekser av verdier som Inglehart tar opp. Deth og Scarbrough har, når de ser på ulike typer verdier i politisk påvirkning, også vektlagt Ingleharts teorier og det universelle ved dem: De er ikke bundet til forståelser bare av vestlige samfunn (Deth og Scarbrough 1995: 126). Av disse grunnene velger jeg å avgrense meg til i hovedsak å bruke Inglehart og Rokeach' tilnærminger.

2.4.2 Verdi

'Verdi' er komplekst i innhold. I Rokeach' bok *Understanding Human Values* gir Williams en rekke definisjoner til forståelse av verdibegrepet:

Emerson & Holquist 1981s liste over sentrale begreper i Bakhtins teorier.

8 Tidligere drevet ved University of Michigan, men har nå gått inn i World Values Survey Association, se <http://www.worldvaluessurvey.org/> der datafiler er tilgjengelig online.

'Verdier' brukes for å referere til interesser, gleder, det foretrukne, plikter, moralske forpliktelser, begjær, behov, målsetninger, det man har aversjoner mot og det man er tiltrukket av og mange andre typer av selektive orienteringer. (...) kjernefenomenet er tilstedeværelsen av kriterier eller standarder for preferanser. (...) Men det foretrukne alene utelukker de konseptuelle og retningsgivende kvaliteter som er viktigst for å forklare menneskers sosiale handlinger. Verdier smelter sammen affekt og begrep (Williams 1979: 16).

Williams fortsetter:

Verdier tjener som kriterier for valg når vi utfører en handling. Når de er på sitt mest uttrykte og konseptualiserte blir verdier (bevisste) kriterier for vurderinger, preferanser og valg. Når de forblir implisitte og ikke reflektert over, oppfører verdier seg stadig "som om" de utgjorde grunnlaget for våre beslutninger om våre handlinger (Williams 1979: 16).

Williams' vurdering av 'verdi' som konstruksjon er at den på den ene siden kan være eksplisitt og fremstå for aktører som en fenomenologisk enhet: Personer kan uttrykke verdien og vise hva den betyr i forskjellige valg de gjør. Samtidig kan andre standarder for ønskelighet (= verdier) være implisitte, og sosiale aktører kan være motvillige til å gjøre dem eksplisitte. Noen av kriteriene for disse kan imidlertid påvises indirekte gjennom valg sosiale aktører foretar, og når de blir gjort oppmerksom på slike valg klarer en del å identifisere at de står for en verdi som de tidligere ikke hadde vært oppmerksomme på (Williams 1979: 17).

Han oppsummerer kompleksiteten av verdibegrepet slik:

I det enormt kompliserte universet av verdifenomener, kan verdier på samme tid være komponenter i psykologiske prosesser, i sosial interaksjon og i dannelselse og lagring av kulturelle mønstre (Williams 1979: 17).

Rokeach opererer med to typer av verdier, og har samlet alle verdier under hovedord med 18 såkalte terminale verdier og 18 instrumentelle verdier (se oppstilling i **Tabell 1**). Menneskers verdier består av et relativt lite antall kjerneideer eller kognitive oppfatninger som eksisterer i alle samfunn, med ønskelige slutt-tilstander (mål) for ens eksistens (terminale verdier), og handlingsmåter for å nå disse målene (instrumentelle verdier) (Rokeach 1979: 48).

Tabell 1: Rokeach' 18 terminale verdier og 18 instrumentelle verdier

(Oversatt, men beholdt i den rekkefølgen som er gitt i Feather 1979: 107-108)

Terminale verdier (Oppnå ...)	Instrumentelle verdier (være ...)
Et komfortabelt liv	Ambisiøs
Et spennende liv	Tolerant / med åpent sinn
En følelse av fullendthet	Kompetent
Verdensfred	Fylt av glede
En vakker verden	Ren
Likhet	Modig
Familiesikkerhet	Tilgivende
Frihet	Hjelpsom
Lykke	Ærlig
Indre harmoni	Fantasifull
Moden kjærlighet	Selvstendig
Nasjonal sikkerhet	Intellektuell
Glede	Logisk
Frelse	Kjærlig

Selvrespekt	Lydig
Sosial anseelse	Høflig
Ekte vennskap	Ansvarlig
Visdom	Selvdisiplinert

Når det gjelder verdiforskjeller i og mellom samfunn påpeker Rokeach (i Williams 1979: 17 sitert fra Rokeach 1973: kap. 3) at disse ikke består i om enkeltverdier er til stede eller ikke: Alle samfunn kan oppvise alle de 36 verdiene. Forskjellene består i hvordan verdiene er ordnet i hierarkier og prioriteringer, i hvilken grad et samfunn faktisk etterlever en verdi og i hvilken grad en verdi kan sies å være universell i et samfunn – slik at den for eksempel ikke bare gjelder for visse samfunnslag (Williams 1979: 17-18, 49).

2.4.3 Ideologi og myte – en diskusjon

Williams skriver at når vi kan identifisere verdsett og trossystemer som beskriver en foretrukket eller ”obligatorisk” tilstand for et sosialt system, har vi med en ’ideologi’ å gjøre (Williams 1979: 21). Dette er en nokså forenklet definisjon av begrepet, og her trenger jeg derfor å trekke inn annen teori som utdyper temaet.

I sin gjennomgang av Georges Sorels mytebegrep relaterer Halpern (1961) det rasjonelt baserte ’ideologi’ til det irrasjonelt baserte ’myte’. Det er mytens oppgave å kommunisere en personlig erfaring, en vilje til handling. Levende myter uttrykker helters eller historisk viktige individers personlige opplevelser, og kommuniserer deres vilje til handling, målsettinger og styrke, til andre. Levende myter omformes deretter til ideologi, som kommuniserer de opprinnelige målsetningene, men i rasjonalisert form for å forlenge kommuniserbarheten i tid og rom. Til sist utvikler ideologien seg til en tro. En myte oppnår sin overgang til tro når en enkeltgruppes bevis-system (for å forklare og rettferdiggjøre ideologien) blir institusjonalisert som konvensjonelt synspunkt for et helt folk eller en hel kirke (Halpern 1961: 140).

Mange verdier er historiske. De ble dannet som positive egenskaper i tanker, handlinger og samfunn som ”vi” må bestrebe oss på å oppnå (van Dijk 1998: 76). Her ser jeg forbindelsen til Sorels mytebegrep: Det er historisk viktige personer som danner grunnlaget for myten som igjen formuleres i ideologi. Her ser jeg imidlertid også forbindelsen mellom Sorel og Rokeach’ terminale verdier: ’Myter’ gir i likhet med terminale verdier grunnlag for motivasjon. De er målrettede og betegner slutt-tilstander for menneskelig virksomhet.

I Van Dijk’s bok *Ideology – a multidisciplinary approach* får man en drøfting, men ingen sammenfattende definisjon på hva en ideologi er. Han bruker i likhet med Rokeach, både

kognitive/psykologiske og sosiale/sosiologiske tilnærminger til begrepet. I tillegg, og det er kjernen i studien, bruker han diskurs som grunnlag for både teoridannelse og analyse. I sosio-kognitiv forstand er ideologier definert som felles sosiale oppfatninger i (spesifikke) sosiale grupper. Disse gruppene må fylle visse gruppekriterier, for eksempel medlemsbetingelser, felles aktiviteter, mål, normer og verdier. Ideologiens sosiale funksjon er knyttet til gruppens egenskaper som gruppeidentitet og gruppeinteresser. De definerer enhet og solidaritet, og organiserer handlinger som virkeliggjør gruppens mål (van Dijk 1998: 313-6).

Eliter, som forfattere, tenkere, politikere, vitenskapsmenn og journalister har en særlig rolle i å formulere og videreføre ideologi. Effektiv reproduksjon av ideologi krever ofte en organisasjon og institusjonalisering, og typisk ideologiske institusjoner er politiske, medie- og utdanningsinstitusjoner (van Dijk 1998: 316). Her ser jeg igjen forbindelsen til Sorels mytebegrep: Eliter definerer historiske høydepunkter og personer som kan danne utgangspunkt for en myte, deretter trenger man å formulere ideologien slik at den holder seg (og reproduseres) i senere generasjoner. Reproduksjon av ideologier forutsetter imidlertid også diskurs – det er bare ved å gi prosessene uttrykk for eksempel i språk eller tekst at de kan formuleres.

Ideologienes natur er å være grunnleggende systemer for gruppers oppfatninger (beliefs). I tråd med Rokeach' 36 grunnverdier grupperer van Dijk en del grunnleggende verdier i:

- a) noen som beskriver positive egenskaper ved et menneske (intelligens, smartheit),
- b) noen som karakteriserer hva vi setter pris på ved en kropp (helse, skjønnhet), og
- c) noen som kan bedømme en persons karakter (ærlighet, integritet).

Videre må menneskers handlinger vurderes med mer komplekse verdsett som besluttsomhet og effektivitet. Menneskers samhandling likeså, ved hjelp av sosiale verdier (høflighet, toleranse, hjelpsomhet). Det som gjelder for bedømmelse av handling og samhandling kan også brukes i mer komplekse sosiale strukturer som organisasjoner og hele samfunn:

Demokrati, frihet, likhet og selvstendighet er slike grunnleggende, men komplekse samfunnsverdier. Én eller flere av disse samfunnsverdiene vil nesten alltid inngå som del av sosiale og politiske ideologier (van Dijk 1998 : 74-75). Jeg skal nå se litt nærmere på verdier i et samfunn og trekker derfor inn Inglehart og hans perspektiver for å kunne sammenligne samfunn og deres verdier.

2.4.4 Materialistiske og postmaterialistiske verdier

Allerede i introduksjonen til *Human Beliefs and Values* gir Inglehart et al. (2004) noen grunnleggende betingelser for, og forskjeller i verdigrunnlag i ulike land i verden:

....[undersøkelsene dekker] et fullt spektrum av variasjon, fra samfunn med per capita inntekt under 300 USD pr. år, til samfunn med per capita inntekt på mer enn USD 35 000 pr år. Fra veletablerte demokratier til autoritære stater, fra samfunn med markedsøkonomi til samfunn som er i ferd med å gå bort fra statlig styrte økonomier (Inglehart et al. 2004:1).

Inglehart postulerer dermed at styreform, økonomisk system og personlig inntekt danner et viktig grunnlag for menneskenes verdier. Han fortsetter:

...[Undersøkelsene] dekker samfunn som historisk ble formet av sterkt varierende religiøse og kulturelle tradisjoner, fra kristne til islamske til konfusianske til hinduistiske, og fra samfunn som i sin kultur legger vekt på sosial ensartethet og gruppeforpliktelser, til samfunn hvor hovedvekten ligger på menneskets frigjøring og (evne til) å uttrykke seg selv (Inglehart et al. 2004:1).

Ingleharts diskusjon ender med en oppstilling av det han kaller et kulturelt verdenskart som viser hvor ulike land plasserer seg på to dimensjoner av tverrkulturell variasjon, som knytter seg til såkalte materialistiske og postmaterialistiske verdier (se også **Kapittel 6.3**).

Dimensjonene gjengir et stort antall av hovedverdier fra verdiundersøkelsene med hundrevis av underliggende spørsmål. De to dimensjonene er:

1. ”Tradisjonell autoritet” vs ”sekulær-rasjonell” autoritet. Dimensjonen handler om i hvilken grad man legger vekt på tradisjonell autoritet (vanligvis religiøs autoritet), følelse av tilhørighet til familie og bundethet av fellesplikter, og normer for deling av goder. Den sekulær-rasjonelle delen står for et verdensbilde der autoritet er legitimert av rasjonelle eller lovgitte normer, koblet med vekt på økonomisk akkumulering og individuelle prestasjoner.
2. ”Overlevelsesverdier” vs. ”selvrealiseringsverdier”. Overlevelsesverdier baserer seg på hardt arbeid og selvfornektelse fordi ressursene er knappe, mens selvrealiseringsverdiene er basert på postmoderne verdier som livskvalitet, frigjøring av kvinner og seksuelle minoriteter – prioriteringer av den enkeltes mulighet for selvutfoldelse.

”Tradisjonell” vs. ”Sekulær-rasjonell” uttrykker derfor kontrasten mellom samfunn der religion er meget viktig og samfunn der religion ikke er så viktig. Det er her sterk sammenheng mellom respekt for Guds, fedrelandets og familiens autoritet. I tradisjonelle samfunn er det således et hovedmål å gjøre sine foreldre stolte, man har store familier som ideal og får mange barn. Man har også høyt nivå av nasjonal stolthet, større respekt for autoriteter, og man avviser skilsmisse, abort, aktiv dødshjelp og selvmord. Samfunn som tenderer mot det sekulær-rasjonelle står for de motsatte preferansene (Inglehart 2004: 12).

Den andre dimensjonen måler elementer av selvrealisering i postindustrielle samfunn med høy grad av eksistensiell sikkerhet: Toleranse, tiltro til andre, subjektiv opplevelse av velvære, politisk aktivisme og selvutfoldelse. Samfunn med størst vekt på overlevelsesverdier vil tendere til samtidig å score lavt på subjektiv følelse av velvære, rapportere om relativt dårlig helse, ha liten tiltro til andre mennesker, være relativt intolerante overfor utgrupper, og gi lav støtte til likestilling mellom kjønnene. Økonomisk og fysisk sikkerhet vil

stå høyere enn autonomi og selvutfoldelse. Samfunn med høy grad av selvrealiseringsverdier vil igjen oftest ha motsatte preferanser (Inglehart et al. 2004: 13).

Inglehart føyer så kulturelle soner til sitt kulturelle verdenskart, og viser hvordan forskjell i økonomisk utviklingsnivå er viktig for hvordan et samfunn ser på verden. Historisk-kulturell innflytelse (som fra religion) har imidlertid også effekt. Klassisk moderniseringsteori må derfor suppleres med virkningen av kulturell innflytelse (Inglehart et al. 2004: 15).

2.4.5 Ideologi, tro og felles kunnskap

Et annet gruppebasert aspekt av ideologi er at den kan danne basis for en gruppes kunnskap – ikke bare for gruppens spesifikke verdier, men også for gruppens sannhetskriterier. Eksempelvis har kristne (og muslimer) en felles ideologisk oppfatning av at Gud fins. Og feminister antar at kvinner ikke får en likeverdig del av samfunnets ressurser (van Dijk 1998: 49). Van Dijk sier at dersom alle innenfor et samfunn tror på Gud, er denne oppfatningen ikke lenger ideo-logisk, men felles kunnskap innenfor denne kulturen. Hvis, derimot, en gruppe i et samfunn ser at oppfatningen ikke tjener den egne gruppens interesser, kan den sies å bli ideologisk. Oppfatninger blir altså ideologiske når de møter motstand eller sammenlignes med andre oppfatninger (van Dijk 1998: 51). Van Dijks ”felles kunnskap innenfor kulturen” tilsvarer i Sorels tankegang det tredje og endelige stadiet av myten, nemlig troen.

2.4.6 Normer

Verdier styrer de vurderingsmessige dimensjonene av ideologier og holdninger. Når feminister, minoritetsgrupper eller antirasister bruker verdien ’likhet’ for å konstruerer sin egalitære ideologi, er dette en ideologisk spesifikasjon av deres kulturelle verdier (van Dijk 1998 : 76). Når grupper tar i bruk en verdi som kognitiv representasjon bruker de den ikke nødvendigvis i samme betydning. ’Frihet’ betyr forskjellige ting for en bedriftsleder og en fagforeningsleder i samme bedrift. Det samme gjelder for ”store” sammensatte verdier (’verdikomplekser’) som for eksempel ’demokrati’ (van Dijk 1998: 75). Slike konkrete spesifikasjoner av foretrukne handlinger kalles ’normer’.

Man henviser til verdier for å legitimere normer, å sette grenser for dem, å omdefinere dem og koble dem til andre normer (Williams 1979: 21). En vitenskapelig tilnærming til verdier må analysere den empiriske vekten av ulike innkodede verdier som setter standard for våre handlinger – de forholder seg altså til standarder for alle typer av objekter og erfaringer vi

gjør. Man kan utvikle mange ulike dimensjoner av verdisetting. Feltet ”sosiale relasjoner” kan ha en rekke kriterier for ønskelighet: likhet - ulikhet, kollektivitet - individuell interesse, godtakelse/avvisning av autoritet, dominans – underordning. Ganske få verdidimensjoner kan gi tusenvis av spesifikke oppfatninger og holdninger (Williams 1979: 22).

2.4.7 Personlige verdier i forhold til institusjonelle verdier

’Institusjon’ defineres ifølge Williams (1970, sitert i Williams 1979: 18) som ”et sett av institusjonelle normer som opptrer rundt et relativt avgrenset og sosialt viktig kompleks av verdier”. Rokeach (1979: 47) sier om forholdet mellom institusjonelle og individuelle verdier at:

Hvis individuelle verdier er felles sosiale kognitive representasjoner av personlige behov og måten å tilfredsstille dem på, så er institusjonelle verdier felles sosiale kognitive representasjoner av institusjonelle mål og krav. Dermed er institusjonelle og individuelle verdier egentlig å anse som hver sin side av samme mynt (Rokeach 1979: 50).

Sosiologisk forskningslitteratur er nokså enig om at de tydeligste egenskaper ved en sosial institusjon er verdiene den representerer:

Hvis det som definerer en institusjon klart er dens ”verdikompleks”, så tyder det på at den klareste funksjonen til en institusjon er verdioverføring og verdiimplementering (Rokeach 1979: 51).

Imidlertid vil institusjoner oftest være spesialiserte, og stå for overføringer innenfor ulike sfærer av sosial aktivitet, noe Rokeach kaller verdispesialisering (Rokeach 1979: 51).

Institusjoner kan ses som ramme for spesialisering, og overføre og implementere de underkategoriene av verdier som er relevante for deres egne aktiviteter (Rokeach 1979: 18, og 51).

Van Dijk (1998: 186-7) betegner institusjoner som ”praktiske og sosiale motstykker til ideologiene”. Når ideologisk praksis skal organiseres er ideologiske institusjoner nødvendige for å ”realisere” en felles ideologi. Skoler og universiteter er blant de ideologiske institusjonene som er mest komplekse og har størst gjennomslagskraft, fordi de fleste borgere utsettes for deres systemer, og fordi de er hovedverktøy for reproduksjon av dominante ideologier i et samfunn. Van Dijk har nok vestlige samfunn i tankene når han sier at skoler og universiteter er blant de få institusjoner som har nok frihet (for eksempel fra statlig inngripen eller markedskrefter) til å kunne gi plass til flere eller motstridende ideologier – i Pakistans tilfelle er det, som vi skal se, nettopp kontrollen med skolen som skal sikre at rett ideologi videreføres. Han sier likevel at:

Skoletimer, lesebøker, eksamener, hjemmelekser og sanksjoner i utdanningsinstitusjoner kan være organisert med ideologisk baserte målsetninger for å undervise i, og innpode ”det rette, inkludert de ”riktige” ideologiene fra starten av (van Dijk 1998: 187).

Skolen har altså til oppgave å formidle de verdier og ideologier som samfunnet ser som tjenlige for barnas oppvekst i sitt eget samfunn. Jeg skal derfor se litt nærmere på det som kalles utdanningsverdier før jeg tar opp forholdet mellom verdier og faktisk handling.

2.4.8 Verdier i utdanning

I skolering i verdier kan utdanningsinstitusjoner sies å ha to nært beslektede formål: Å innpode en type av verdier vi kan kalle utdanningsverdier, og å sette dem ut i livet ved å gi substansiell informasjon og ferdigheter. Substansiell verdiutdanning kan sammenligne med en annen tilnærming, verdiklargjøring, som fokuserer på at studenten selv skal finne frem til de verdier hun eller han selv står for. Stewart (1975) kaller dette ”absolutt relativisme”, og mener at familien og religionen skal spille hovedrollen eller ha den eneste rollen i overføring av verdier, mens skolen (og andre institusjoner) skal forholde seg nøytrale. Rokeach er kritisk til dette – først og fremst fordi såkalt verdinøytrale skoler overfører en del ”tause” dvs. uttrykte verdier ved sitt såkalt verdi-nøytrale standpunkt: Ved å lære elever å søke alternativer når de står overfor valg kan man si at de lærer verdien av et åpent i stedet for et lukket sinn, selvstendighet og frihet fremfor avhengighet og lydighet, logisk sammenheng fremfor logisk brist. Det blir da snarere en tilsløring enn en klargjøring av verdier å lære elevene dette, og samtidig foregi at man er verdinøytral (Rokeach 1979: 264-6).

Fransk skole preges av påstått verdinøytralitet i forhold til religion og legger strenge restriksjoner på å uttrykke religiøs tilhørighet. Det gir reaksjoner vi ser oppslag om i avisen. Men også norsk skole med sin kristne formålsparagraf, kan oppfattes å innpode slike tause verdier. En lignende problemstilling ser jeg på i **Kapittel 11**. Utdanningsverdier står altså for de verdiene som skolen ønsker skal være fremherskende i samfunnet. Før jeg går videre vil jeg ta opp forholdet mellom institusjonens intensjoner og folks faktiske handlinger.

2.4.9 Verdier og deres forhold til faktisk handling.

En rekke eksperimentelle studier viser klart at verdier har konsekvenser for folks handlinger (Williams 1979: 23-24). Forskjeller i verdier har således vist seg viktige for folks yrkesvalg, antisemittisme, ungdomskriminalitet, valg av venner, frekvens i deltakelse i religiøse aktiviteter, og tilbøyelighet til å jukse under eksamener. Verken klare begreper eller individuell motivasjon er tilstrekkelig for å garantere at en viss handling inntreffer. Bare når normer og verdier blir ”aktivert” har de innflytelse på handlinger, og dette betinger at en

normativ komponent kan knyttes til andre aspekter av den handlingsmessige settingen (Williams 1979: 25). Verdiens kausale innflytelse (som vi også kan kalle påvirkning) er et komplekst forskningsfelt med en stor forskningslitteratur.⁹

2.4.10 *'Izzat – ghairat – beghairat – sharm – pāk - nāpāk*

Ett aspekt av folks faktiske handlinger i forhold til verdier som ideologi og normer gir, er meget relevant i forhold til Pakistan og relaterer seg til begrepspar som 'ære' / 'vanære' og 'ren' / 'uren'. Ordene *izzat* og *ghairat* betegner begge en form for ære. Aase (1992: 65-66) skiller mellom de to slik at *ghairat* er en persons (manns) individuelle verdi som menneske, uavhengig av sosial status. Den finnes ikke i grader – enten har man den, eller man har den ikke. Hvis kvinner man er betrodd rømmer eller er utro mot en mann, eller hvis man taper i en konflikt kan den gå tapt. Begivenheter som gir *sharm* – skam – forårsaker det motsatte av *ghairat*, som er *beghairat*. *Ghairat* kommuniseres aldri som positiv kvalitet hos en person, bare når en persons *ghairat* er truet, snakker man om den.

I motsetning til *ghairat* er *'izzat* en type ære som kan økes gjennom rikdom eller ulike former for rolleopptredener. Å skaffe seg *'izzat* handler både om å unngå skam, og å bygge opp et positivt bilde av seg selv. *'Izzat* kan man derfor ha i ulike grader, og man kan oversette ordet med prestisje, rykte eller respekt.

En person kan miste sin *'izzat* men beholde sin *ghairat* intakt, men i det motsatte tilfellet, hvis man mister sin *ghairat*, mister man også automatisk all *'izzat* man måtte ha bygd seg opp (Aase 1992: 66).

Lien (1993: 256-260) ser på forholdet mellom det hun kaller verdien *pāk* (moralsk renhet) versus verdien *'izzat* (ære). *Pāk* og ordets motsetning *nāpāk* er en moralsk dimensjon som går på indre renhet. Begrepet er komplekst fordi det kan bety litt ulike ting alt etter konteksten det er brukt i (kvinner: seksuell renhet, kastehierarkiet: etnisk overlegenhet, osv.)

Ære [her som *'izzat*] i Punjab dreier seg i hovedsak om to forhold; 1. å være smart, og 2. å skape ærefrykt hos andre. Begge disse verdier omhandler individets selvfølelse, både som en som underkaster seg verdiene og en som bryter dem (Lien, 1993: 275).

Anses man for å være smart er man et aktivt individ som handler i forhold til normative

⁹ Se for eksempel Waldahl 1989, særlig kapittel 5 "Holdninger og mentale påvirkningsprosesser" og kapittel 10 "Gruppe og samfunnspåvirkning, med tilhørende litteraturreferanser.

systemer og samtidig trekker fordeler ut av dem. Må man bryte normene gjelder det å være så smart at hvis noen oppdager det, så klarer man å finne en vei ut av konflikten dette bruddet medfører, uten at det oppstår stor skade på éns renommé. Det er altså ved å klare å bryte reglene at en demonstrerer at man både er smart og ured.

Ære er således en overordnet verdi i kulturen som omslutter de andre verdiene – både *pāk* og *nāpāk*. Men ikke all umoral og regelbrudd gir respekt og ære: Alt må gjøres så det ikke oppdages, ellers fremstår man som dum (Lien 1993: 275-281). I 'ære' inngår da både moralske og umoralske forhold. Men det er også viktig at normbrudd kombineres med handlinger som ses som moralsk rene, ellers blir man vurdert som en "skurk", som "skitten" eller "uten ære og respekt" (*badmāsh*, *ganda* eller *beghairat*) (Lien 1993: 279).

Moralsk sett er alle informanter enige i det forhold at *rūhānī* (åndelighet) og *pāk* (renhet) bør være målet for alle mennesker og for samfunnet generelt, og at det bør være sammenfall mellom ære og moralsk renhet slik at de mest moralske personer også får mest ære. Men slik er det ikke i virkeligheten. Penger, makt og innflytelse – utenom-moralske forhold – gir altfor ofte mer ære enn en god moral. Det lønner seg ikke nødvendigvis å være rettskaffen og ærlig for å oppnå respekt (Lien 1993: 280).

Dette uttrykker forholdet mellom hva folk ser som regelen og faktiske handlinger. I min egen analyse ser jeg ikke på om folk følger lærebøkens regler og normer, eller i hvilken grad eksponering/manglende eksponering for lærebøkene gir utslag i endrede personlige valg. Jeg holder meg til "avsenders" (Waldahl 1993) perspektiv, ideologiens *potensiale* for påvirkning gjennom utdanningsinstitusjoner.

2.4.11 Oppsummering av verdier

Jeg har nå gjennomgått noen definisjoner på 'verdi' i relasjon til 'norm', 'ideologi' og 'myte'. Personlige verdier og institusjonelle verdier kan ses som to sider av samme sak. Et særlig sett av institusjonelle verdier er utdanningsverdier, som et skoleverk typisk formidler. Ulike lands verdioppfatninger kan sammenlignes ved kategorisering i såkalte materialistiske og postmaterialistiske verdier. Noen aspekter ved verdier har med "produktet" å gjøre – folks faktiske handlinger i forhold til normene, og de samstemmer ikke nødvendigvis. I Pakistan kan forhold knyttet til æresbegrepet motivere til bevisst å bryte normene.

Verdiene som analyseres i oppgaven er "avsenders" verdier. Avsender er Den islamske republikken Pakistan. Denne betegnelsen ble innført i Pakistans konstitusjon i 1973, like før general Zia ul-Haq tok makten. Jeg skal derfor nå ta for meg relevante begreper for dette.

2.5 Religion og politikk

Begrepet religion kan defineres på mange måter. En sosiologisk tilnærming til begrepet er:

et system av trossetninger og praksis relatert til en overordnet eksistens eller eksistenser, eller til det overnaturlige, eller – det som er hellig i et samfunn, altså overordnede trossetninger og praksis som ikke kan brytes (Aquaviva 1979, sitert i Haynes, 1998:4).

En mer operasjonalisert tilnærming til sammenhengen mellom religion og politikk er å ta for seg et bestemt aspekt av religion, nemlig *gruppereligiøsitet*. Gruppereligiøsitetens påstander og ambisjoner er alltid i noen grad politiske fordi all religion har konsekvenser for verdisystemer i et samfunn. Gruppereligiøsitet og politikk har elementer av kollektiv solidaritet, men også av spenning og konflikt mellom ulike grupper. De har fokus på felles eller ulike syn på det hellige, på kultur eller klasse – altså politiske saker (Haynes, 1998:5).

Politikk forklares i sin tur som streben etter makt. Når makten er vunnet handler politikk også om å utøve makten og å regulere konflikter som oppstår mellom ulike interessegrupper. Hvis folk ikke er spesielt religiøse vil religiøse grupper ofte søke å spille en rolle i det offentlige, for eksempel ved å si at samfunnet har utviklet seg i gal retning, og trenger religiøse verdier for å komme tilbake på den rette vei. (Haynes, 1998:4-5). I samfunn i den tredje verden, der de fleste allerede er troende, kan de fokusere på skuffelse over resultatene av moderniseringspolitikk og forsøke å koordinere politisk opposisjon. Derfor er det at:

Spesielt i den tredje verden er religionen ofte i en spesielt god posisjon til å kunne dra fordel av sterke samfunnsmessige tilbakeslag som stammer fra det man oppfatter som skadelige effekter av modernisering (Haynes, 1998:19).

2.5.1 Fundamentalisme

Fundamentalisme er vanskelig å definere. Grunnen er at det i hovedsak består av organisasjoner eller bevegelser som holder seg til visse verdisett, og disse verdisettene er ikke til stede i samme grad i ulike bevegelser. Marty og Appleby forsøker å oppsummere punkter til en slags arbeidsdefinisjon, og essensen av den kan jeg sammenfatte til noe slikt som ”troende som føler sin identitet truet, og som finner en strategi for å bevare sin identitet ved å trekke ut fundamentale saker fra doktrine, tro eller praksis og bruke dem for sine egne formål i en ny sammenheng” (Marty & Appleby, 1991:835)

I islamsk sammenheng betyr fundamentalisme resultatet av aktivitetene til en gruppe som ønsker å vende tilbake til det fundamentale i Islam, dvs Koranen og sunna¹⁰, eller å gjøre Islam til et grunnlag/fundament for hele samfunnet. Dette samstemmer med den ovennevnte arbeidsdefinisjonen av religion og politikk: en religiøs gruppe ønsker å oppnå makt for å forme samfunnet i henhold til sine egne idealer eller verdier. Til tross for at begrepet fundamentalisme har sine røtter i kristendommen, bruker mange forskere ordet for å beskrive et fenomen som er vanlig i vår tid og som gjennomsyrrer alle religioner og trosretninger.¹¹

2.6 Oppsummering

De teoretiske perspektivene som er relevante for oppgaven er nå gjennomgått. Sosialisering, diskurser, verdier, ideologier og religion og politikk er alle perspektiver som tjener til å belyse både lærebøkene i urdu og deres innhold, og den samfunnsmessige sammenhengen de forekommer i. Før jeg går over til å se på det pakistanske skoleverket og lærebøkene de utgir skal jeg gjøre rede for fremgangsmåtene jeg har benyttet meg av i arbeidet mitt.

¹⁰ Sunna eller tradisjonen, se ordliste.

¹¹ For en diskusjon om bruken av begrepet i ikke-kristen kontekst, en typology over fundamentalismer og et forsøk på å klassifisere fundamentalismer i Sørasia, se Frykenberg (1994)

3. Metoderelaterte overveielser

3.1 Innledning

Det er få forfattere som har drøftet metodespørsmål i lesebokanalyse inngående. Man kan finne stoff om ideologi, politikk, språk og andre innholdsrelaterte emner, men konkret metode vies liten oppmerksomhet (Nicholls 2003: 16). I det følgende gjør jeg rede for en del overveielser og veivalg underveis med oppgaven. Utgangpunktet tar jeg i Johnsen:

Den som vurderer en lærebok, må selv velge blant settene av kriterier. Man må bli selektiv dersom analysen ikke skal flyte ut. (...) man må nå en gang ikke innom alle poster som i et orienteringsløp. Man skal vite at de er der. Men de må bare oppsøkes i den grad de har relevans for målet med analysen (Johnsen 1999)

3.2 Metodevalg i oppgaven – rammeverket som del av metoden

Når Pingel (1999) omtaler fremgangsmåtene for å undersøke lærebøker vitenskapelig, tar han utgangspunkt i informasjon om skolesystemet og rammeverket for faget man skal undersøke. Man må så tolke lærebøkene i forhold til læreplanene, til hvilke institusjoner og personer som er ansvarlige og hvem må inn i bildet dersom læreplaner skal endres. Dekker lærebøkene hele emnet, har lærerne tilgang til tilleggsmateriale eller er de nesten helt avhengige av den ene boka? Er læreboka det eneste læremiddelet eller er den bare én av flere (Pingel 1999: 16)? Dessuten er det avgjørende hva slags prosedyrer som ligger til grunn for å ta inn bøker i skoleverket: hvem bestemmer hvilke bøker som skal være godkjent?

Departementet alene, lærere, foreldre eller kanskje til og med elever?

Videre kan eksamensstandarder ha innflytelse på utvalget lærere gjør i lærebøkene. De kan bevirke en strømlinjeforming der studentene bare får spørsmål som trigger ”ja/nei” eller ”rett/galt”-svar. Spørsmålene baseres på emner som er lette å lære utenat og oppmuntrer ikke til kritisk tenkning (Pingel 1999: 17).

Det har vært en faglig diskusjon om lærebokanalyse der ett av standpunktene er at læreboka er et ferdig kulturelt produkt der det i analysen ikke er nødvendig å ta hensyn til prosesser før de kommer ut eller etterpå (representert ved Reshef 1986). Dette har møtt motstand og blir fordømt på det grunnlag at analysene da ikke gjør noe annet enn å fortelle at visse åpenbare

temaer og verdier faktisk står der (særlig representert ved Caspard 1984) (Lebrun et al. 2002: 66-67). Min begrunnelse for å følge Pingels standpunkt om at man for å forstå lærebøkene også må studere institusjonell kontekst, er nettopp å vise mer enn det som står i bøkene.

Weinbrenners standpunkt er også at forskning om skolebøker bør være bredere enn innholdsanalyse. Han gir tre brede kategorier for analyse: 1) prosessorientert analyse som studerer livssyklusen til en lærebok mht design, godkjenning, bruk og fornying, 2) produktorientert forskning som undersøker lærebøker som kulturelle og ideologiske vektorer og som undervisningsredskaper og 3) resepsjonsorientert forskning som handler om en læreboks innflytelse på lærere og elever og om reaksjonene de avfører fra ulike sosiale grupper (Weinbrenner 1992: 23).

Min tilnærming dekker aspekter av både prosessorientert analyse (analyse av læreplan og beskrivelse av Textbook Boards rolle) og produktorientert analyse (kulturelle og ideologiske vektorer). Resepsjonsorientert analyse er gjengitt i min gjennomgang av de ulike skoletypene i Pakistan men jeg analyserer ikke selv dette aspektet.

3.3 Analysen

Alle pedagogiske fag-orienterte tekster kan analyseres fra to generelle synsvinkler, en didaktisk analyse der man undersøker den metodologiske tilnærmingen til skolefaget i boka og pedagogikken som ligger bakom teksten, og innholdsanalyse som undersøker selve teksten (Pingel 1999: 18). Siden denne oppgaven ikke er innenfor faget pedagogikk har jeg valgt den siste tilnærmingen.

Metodene for lærebokforskning kan være kvantitative metoder som frekvensanalyse og plassanalyse som sier noe om hvor ofte et begrep brukes eller en person er nevnt, eller hvor mye plass som er avsatt til et bestemt tema. Dette forteller mye om hvor vekten ligger, utvalgsriterier mv., men ikke noe om verdier og fortolkning. Kvalitative metoder som hermeneutisk analyse avdekker underliggende basisforståelser som ikke kan måles kvantitativt: Hva sier teksten, hvilke budskap formidles i den? Pingels oppfordring er:

Vi foreslår imidlertid at skillet mellom de to tilnærmingene ikke gjøres for definitiv, vanligvis vil de utfylle hverandre (Pingel 1999: 38).

Ut fra den kvantitative tilnærmingen har jeg funnet fram til hvilke tema som er dekket og i hvilken grad. Også vektleggingen av tema gir grunnlag for fortolkning og avdekking av institusjonelle verdier, noe jeg viser i analysen.

Den kvalitative tilnærmingen har hjulpet meg å avdekke den ”skjulte læreplanen” og verdier. Som vist teoretisk henger utdanningsverdier sammen med ideologi. Diskurser som er ideologiske uttrykker dermed verdier. Når jeg har valgt metoder for å avdekke dette har jeg fulgt Pingel og lagt vekt på kvantitet av tekst med et gitt tema som i sin tur er kategorisert og systematisert. Jeg har videre valgt ut ett aspekt av veldig mange diskursanalysemetoder på språknivå, som skal avdekke tilfeller av autoritativ diskurs i et utvalg av tekstene.

Jeg har i liten grad analysert illustrasjoner og deres forhold til tekstene. Det ville ha vært relevant for å se om illustrasjonene i stor eller liten grad underbygger det ideologiske innholdet i tekstene. Å legge inn semiotisk analyse ville vært for plasskrevende i forhold til den effekt jeg forventer å kunne ha fått igjen. Språkanalysen viser de momentene jeg forventet å få fram. Hovedeksempelet på billedbruk som jeg *har* tatt med, bygger således etter min mening godt opp under tekstens holdning til kjønn. Med unntak av å telle opp antall stykker med poesi og biografisk materiale har jeg ikke analysert sjangerbruk. Register (tekstenes vanskelighetsgrad) er relevant i undersøkelser om i hvilken grad lærebøkene er egnet som opplæringsmateriell i urdu (Pingels didaktiske analyse), men er utelatt her.

3.4 Å måle institusjonelle verdier

Jeg har tidligere vist at institusjonelle verdier grunnleggende er de samme som dem som manifesterer seg på individnivå, og at institusjonelle verdier er bestemmende for individuelle verdier (Rokeach, 1979: 53). Samfunnsinstitusjoner kan videre sies å etterlate verdi-”spor” – man finner således spor av institusjoners spesielle verdimønstre i institusjonens dokumenter, og i de personlige verdiene til institusjonelle dørvoktere og i institusjonens ”klientell”, altså dem som institusjonen betjener (Rokeach, 1979: 53). Det er således mulig å avdekke institusjonens verdimønstre ved følgende fem inngangsveier:

1. *Innholdsanalyse* – man trekker ut terminale og instrumentelle verdier som finnes i institusjonelle dokumenter eller publikasjoner.
2. *Dørvokteres personlige verdier* – man måler personlige verdier til vitenskapsmenn, eller militære offiserer (eller skolefolk *min anm.*) ut fra antakelsen om at disses verdier i særlig grad vil gjenspeile den innflytelsen en sosialisering av en gitt sosial institusjon.
3. *En institusjons særlige klientells personlige verdier* – man måler personlige verdier av særlige klasser av personer som man tror har blitt influert av den gitte sosiale institusjonen – herunder kirkegjengere, seminarstudenter eller militære kadetter.
4. *Dørvokteres oppfatning av en institusjons verdier* – ved å måle de verdier de oppfatter at institusjonen har (også kalt verdi-image)

5. *Generelle klienters oppfatning av en institusjons verdier* – ved å måle de verdier de oppfatter at en institusjon har.

En svakhet ved å gjøre innholdsanalyser av dokumentene er at de muligens likevel ikke vil gi noe entydig bilde av institusjonens verdier. De kan være ”forurensset” av verdisynet til forfatterne av dokumentene, eller kan utelate viktige verdier fordi forfatterne tar dem for gitt. Oppfatningen av en institusjons verdier kan like gjerne gjenspeile dørvokteres eller klienters egeninteresser, uvitenhet eller basere seg på feilinformasjon – og kan være resultat av innflytelsen fra verdisynet til flere institusjoner. Derfor er det nyttig å bruke mer enn én av metodene for å sikre seg validitet i resultatene (Rokeach 1979, 54). I min analyse bruker jeg derfor to litt forskjellige tilnærminger til punkt 1: Ved både å se på verdiene i læreplanen og dem som kommer til uttrykk i urdulærebøkene håper jeg å kunne si noe om utdanningsverdiene. Dette sammenholder jeg med holdninger og verdier som kom til uttrykk i samtale med skolelærere og skoleadministrasjoner under feltarbeidet i Pakistan, i tråd med Rokeach’ inngangsvei nummer 4.

3.5 Nedskalert design

Jeg hadde opprinnelig en plan om å gjøre en sammenligning av verdier og holdninger i lesebøkene med verdiene og holdningene som finnes i befolkningen på landsbygda i Panjab. Det er for eksempel mange positive kvinnebilder i islamsk historie, i Indisk historie og i folkelig litteratur som kunne gitt grunnlag for interessante kontraster til lærebokinnhold og utdanningsverdier. En slik bred undersøkelse ville imidlertid ha krevd et atskillig mer omfattende feltarbeid og selve oppgaven ville ha blitt mursteinstykk. I steden har jeg enkelte steder støttet meg til norske antropologers bilder av hvordan folk tenker og handler.

3.6 Manglende avansert statistisk behandling

Tekstmaterialet i lærebøkene er på urdu, som skrives med en skrift som heter *nastālīq*. Dette er en meget vakker, løkkeformet skrift der tre-fire tegn ofte er stablet ovenpå hverandre, og der andre tegn strekkes i lengden av estetiske hensyn. Denne skriften er fullstendig uegnet for scanning inn i tekstbehandlere og kvantitativ eller kvalitativ statistikkprogramvare. Det finnes få gode *nastālīq* fonter for pc, og de som finnes er innkorporert i ikke-standard og kostbare tekstbehandlere. All telling og bedømming av tekstenes temaer baserer seg på

manuelt lesearbeid og avmerkingsarbeid på kopier av lesebøkene. Det samme gjør nødvendigvis kategoriseringene jeg har gjort av innholdet.

3.7 Reliabilitet og validitet

En mulig svakhet ved mine analyser har med reliabilitet og validitet å gjøre – jeg har selv kodet kvalitative data og funnet fram til variabler. Større reliabilitet ville jeg fått ved at flere enn jeg hadde deltatt, men det bød på problemer: Jeg hadde ikke midler til å betale noen for kodearbeid, og antall personer i Norge som kunne ha utført det på urdutekster er begrenset. Jeg forsøkte å lære opp en frivillig koder med urdu som morsmål for et par år siden, men dessverre flyttet han til Italia. En god pekepinn på mine egne talls troverdighet er imidlertid at i tilfeller der jeg har sammenlignbare data fra Pakistan (særlig kategorien ”Islam” i lesebok II, III og IV) er andres tall ganske like dem jeg selv har kommet fram til.

3.8 Manglende analyse av poesi – en mulig skjevhet?

Poesi er populært i Pakistan, og det skrives og siteres mye poesi. Jeg har sett folk bryte ut i gråt fordi de blir rørt av skjønnheten til en spesiell verselinje i en kjent ghazal.¹² Prøver jeg å spørre om hva som var det vakre i diktet, får jeg veldig ulike svar, fordi tolkningene er helt ulike – spennvidden i fortolkning som ligger i denne sjangeren er enorm (og gir da mulighet for å uttrykke mer eller mindre tilslørt opposisjon både mot politikk og religion). En (for så vidt god) innvending mot å utelate poesi er nettopp poesiens popularitet i folkekulturen og at dikt på en helt annen måte setter seg fast i folks bevissthet enn prosatekster. Et eksempel på dette er *ḥūṭ baḥūṭ ke murghe* — De to hanene¹³ fra Bok III-38 som jeg har sett norsk-pakistanske ungdommer diskutere på internett-chat. Som et forsøk på kompromiss har jeg derfor i de første analysene av lesebøkene inkludert diktene i mine temamessige kategorier, men latt være å transkribere og oversette dikt som grunnlag for grundigere analyse.

¹² *Ghazal* er en utbredt verseform som mange vanlige folk forsøker seg på – leser man for eksempel ukeavisen *NGO Times* fra Oslo, vil man hver uke kunne lese innsendte dikt i denne formen

¹³ Ingen av mine informanter har kunnet gi meg en pekepinn på den egentlige betydningen av uttrykket *ḥūṭ baḥūṭ* annet enn
Footnote fortsetter på neste side ->

3.9 Meg selv i det hele

Jeg ser ikke min rolle i Edvard Saids orientalske termer (Said 1994). Min oppgave er ikke et forsøk på å ”redde” pakistanere fra en viss type ideologi eller skoleverk til fordel for et vestlig orientert system – oppgavens mange pakistanske referanser fra forskning og aviser viser et stort engasjement i utformingen av skolesystemet.

I Pakistan opplevde jeg at ”det eksotiske” gikk to veier – min tilstedeværelse som utlending vakte alltid oppmerksomhet, og i landsbyene jeg bodde i snakker folk med mine kontakter om hvordan det går med meg fremdeles.

Jeg anså meg nokså kjent med en del pakistanske forhold før feltarbeidet. Heldigvis hadde jeg vært i Pakistan i 1998, og fikk kultursjokk. Ingen bøker kan forberede en på sanseinntrykkene som møter én: Trafikkbildet med esler, okser, mengder av utrolig støyende mopeder, biler og overdekorerte lastebiler, folkemengdene overalt, det konstant ulidelige støynivået i byene, varmen og luktene, religionens synlighet og hørbarhet. Jeg følte lettelse da jeg omsider satt på flyet tilbake til Norge. Det tok en måned, så hadde jeg bearbeidet inntrykkene og hadde fått veldig lyst til å dra tilbake.

Under feltarbeidet i 2000 kom jeg litt mer under huden på samfunnet fordi jeg møtte mange og veldig forskjellige mennesker. Sosialt møter man mange flere tydelige relasjonsforskjeller enn i Norge: Mitt kjønn utestenger meg fra hjemmenes indre gemakker der kvinner oppholder seg, og min alder setter meg på en måte i overordnet relasjon yngre. Det gjelder å virke selvsikker og ta de rette beslutningene og være bestemt overfor alle som tilhører kaster og yrker som står lavere enn dem du er sammen med, fordi folk antar at du er på minst samme ”nivå” som ”vertskapet” (i vid forstand). Upassende opptreden etter stedets norm ville satt vertskapet i dårlig lys, og det vil man jo ikke ha på samvittigheten? Alder har også betydning i hvordan man henvender seg til dem som er eldre: Det å stille direkte spørsmål er uhøflig om man er aldri så mye på feltarbeid!

Relasjonsforskjeller gjorde også forholdet til folk i maktposisjoner vanskeligere: Jeg kunne ikke regne med direkte tilgang til noe offentlig kontor eller til et intervju. Det måtte mer enn

referansen til nettopp dette diktet, jeg har derfor ”oversatt” tittelen på stykket til ”De to hanene” i mangel av noe bedre.

ett besøk til, det bør alltid følge med en introduksjon fra en eller annen personen kjenner, og man må pusle sammen informasjonen man er ute etter fra det man får ut av en rekke besøk. Mange mennesker er noe man må venne seg til. På offentlige kontorer kan man glemme å få til en ”på tomannshånd”-situasjon der man kan stille spørsmål uten at mange andre som sitter langs veggen og venter, lytter og noen ganger kommenterer det de hører.

Befinner man seg på landsbygda i Panjab er man fremdeles sjelden alene. Følelsen av isolasjon kan likevel bli høy pga kommunikasjonsproblemer. Hva hjelper det meg å stille spørsmål på urdu hvis svaret kommer på panjabi, mens den som svarer tror han snakker urdu? Men når jeg blir spurt av pakistanere her i Oslo om hvordan jeg likte meg i Pakistan er svaret alltid: ”Jeg trivdes storartet!” og det er sannheten! Jeg ble tatt vennlig imot og møtte utrolig mange interessante mennesker som var i stand til både å innta offisielle synspunkt og komme med personlige og til dels svært kritiske meninger. Det bringer meg til neste punkt.

3.10 Etikk

Det er ingen grunn til å tro at noen av mine intervjuobjekter har lidd overlast under eller etter intervjuene som følge av min virksomhet (Rubin&Rubin 2003: 97-107). Riktignok er det neppe vanskelig å finne ut hvem som var District Officer i Jhelum i 2000, men han tok i mot oss helt offisielt to ganger over to dager. Han sørget også for at vi fikk møte District Education Officer i Jhelum og flere andre skolefolk fra området, og etter det vi kunne forstå la han heller ingen begrensninger på dem med hensyn til hva de hadde lov å fortelle oss og ikke fortelle oss. Møtet vårt med vår kontakt ved Punjab Textbook Board var av samme halvoffisielle karakter. Han vi møtte var meget oppmerksom på at stoffet han faktisk gav oss ville bli brukt i videre arbeid med temaet. Dette er også grunnen til at vi ikke forsøkte å presse på når det var temaer han tydelig ikke ønsket å komme inn på. Likevel har jeg valgt å anonymisere alle pakistanske og norsk-pakistanske informanter.

3.11 Metodikk i feltarbeidet

Under feltarbeidet i Pakistan brukte jeg flere forskjellige tilnærmingsmåter til mine intervjuobjekter, tilpasset hva slags omgivelser intervjuet fant sted under, og hva slags målsetninger jeg hadde med å møte intervjuobjektene. Alle tilnærmingsmåtene ligger

imidlertid etter mitt syn i kategorien ustrukturerte intervjuer i tråd med Schlehes definisjon fordi jeg ikke hadde spørsmål som innbefattet kvantifiserbare data, men bare spørsmål som skulle gi meg viten om skoleverkets struktur og virkemåte, urdulsebøkernes funksjon i skolen og produksjonen av lesebøkene. Schlehe er meget åpen i sin forståelse av kvalitative ustrukturerte intervjuer, og hovedskillet mellom det hun kaller et ”fritt” intervju (eller samtale) og et egentlig intervju er at den som er din samtalepartner også oppfatter det som foregår som et intervju, for eksempel at rammen omkring samtalen tilsier at det er et intervju som foregår (Beer 2003: 77). Som nevnt er intervjusituasjoner i Pakistan ofte alt annet enn oversiktlige, og min assistent og jeg ofte måtte komme tilbake flere ganger. Sammendragene av de åpne intervjuene ble systematisert på personen vi hadde møtt. Derfor er feltarbeidsreferansene ikke alltid nedfelt nøyaktig på dato, men referansetypen (samtale eller intervju) og måned og ca. dato er med.

Med dette slutter mine metodiske overveielser. For overblikk over kategoriseringen av lærebøkene henviser jeg til analysedelen. Jeg skal nå gå over til å presentere det pakistanske skolesystemet.

4. Det pakistanske skolesystemet

4.1 Innledning

Som ledd i Pingels metode ovenfor skal jeg her gi en oversikt over det pakistanske skolesystemet og eksamenssystemet, diskutere de ulike typene av pakistanske skoler og ta for meg det organisatoriske miljøet der skolebøkene blir til.

Lien (1993: 28) og Rahman (2004: 20) er enige om at det er nesten vanntette barrierer mellom utdanningssystemet for vanlige folk og overklassens skoler. Mens utdanning for (lavere) middelklasse skjer på urdu, og nå i økende grad gjennom rimelige engelskspråklige skoler av varierende kvalitet skjer utdanning for (øvre) middelklasse og eliteklassene på engelsk. Om konsekvensene av dette sier Lien:

Gjennom disse eksklusive og ofte dyre privatskolene i Pakistan skjer det en gradvis opplæring til en slags vestlig, vitenskapelig innstilling. På landsbynivå fungerer utdannelsen etter helt andre prinsipper og verdier. Det er et utrolig gap mellom standard på undervisning som blir gitt i de dyre private skolene hvor det snakkes engelsk, og de offentlige skolene hvor undervisningen finner sted på urdu. (...) Det blir store gap mellom tenkemåter, verdier og væremåter som undervises i urdu-skolene og de verdier og væremåter som undervises i de private engelsktalende skolene som den øvre middelklassen nyttiggjør seg (Lien 1993: 29).

Høyere utdanning for eliten skjer som regel ikke i Pakistan, men ungdommene sendes til britiske og amerikanske eliteinstitusjoner som Oxford og Princeton (Lien 1993: 28). The Higher Education Commission¹⁴ i Pakistan ble etablert i 2002 og har fått vide fullmakter til å reformere pakistansk høyere utdanning, og en stor del av senere års økninger i utdanningsbudsjettene skyldes denne nye institusjonen (Skov, 2006: 14). Dette kan muligens endre høyere utdanning, slik at studenter får tilgang til god universitetsutdanning også i Pakistan.

4.2 Skolesystemet

Skolesystemet i Pakistan har offisielt en førskoleklasse (*kachī class*), derfor er denne omtalt i læreplanen (GoP 1995). Imidlertid er det i 2007 fremdeles bare i Balochistan og NWFP at

katchi er etablert som formelt klassetrinn (Aly 2007:19). Deretter følger grunnskolenivå (1.-5. klasse) og middelskolenivå (6.-8. klasse). Klasse 9 og 10 kalles ”secondary level”, og deretter følger det som kalles ”upper secondary level” (11. og 12. klasse). Det avholdes hovedeksamener etter femte klasse og åttende klasse i regi av Directorate of Schools, og tiende klasse (matrikulering eller *maiṭrik*) i regi av Board of Education (Ahmed 2003: 115).

Grunnskolekandidater fra statlige skoler kan lese urdu men ikke forstå engelsk. Kandidater med *maiṭrik* kan litt engelsk, men ikke nok til å føre en samtale. Kunnskaper i alle andre fag er overfladiske og begrenset til det de har lært utenat fra lærebøkene (Rahman 2004: 12).

4.3 Undervisningsform og eksamen

Undervisningsformene er i den offentlige skolen stort sett én: Utenatlæring av bøkene.

Vanlig skole avsluttes med offentligeeksamen etter ti års skolegang (urdu: *maiṭrik*). Dersom man skal bestå denne nytter det ikke med moderne engelskspråklige skolebøker: Det er utenatlæring av standardsetningene og standardsvarene fra skolebøkene fra myndighetene som gjelder. Vi har ingen oversikt over hvor mange norske barn som tar sin *maiṭrik* i

Pakistan, men Rahman (2004: 60) sier at det bare er de velstående som kan la barna gå opp til de langt dyrere O-level og A-level eksamenene. Selv ved O-level må elevene studere standardbøkene fra Textbook Boards i fagene pakistankunnskap, islamkunnskap og urdu.

Lærebokavhengigheten er hovedgrunnen til at jeg med ganske god samvittighet ikke drøfter lærerutdanning og lærere i denne oppgaven. Lærerutdanningen er begrenset, lærerlønningene er lave og lærerfraværet er høyt i den offentlige skolen (se for eksempel Candland 2004: 6), og læreryrket er nå blitt en siste utvei for unge (især menn) med utdanning (Aly 2007: 22).

Undervisningen er til tross for læreplanens ord om hjelpemidler, basert bare på læreboka. Aly (2007: 18) grunngir utenatlæringen med at barna har vanskelig for å ta til seg mengden av informasjon fra ”disse dårlig skrevne bøkene”. Eneste løsning er da å lære dem utenat.

Mine informanter sier at selv i privatskoler må man forholde seg til denne tradisjonelle

¹⁴ Se HEC hjemmeside <http://www.hec.gov.pk/new/main/abouthec.htm>

innlæringen, fordi eksamen krever at man kan de offentlige eksamenes standardsvar fra lærebøkene utenat (feltarbeidsreferanse (FAR) 1 og 6, flere anledninger¹⁵). Østberg har i likhet med meg selv observert denne praksisen i undervisningen, og sier:

Lærerne praktiserte en vanlig lærerstyrt undervisning, fjernt fra beskrivelsene i offentlige læreplaner. Elevenes deltakelse bestod i kor-lesing, og spørsmål-svar sekvenser der læreren stiller spørsmål fra lærebøkene og elevene er forventet å svare i tråd med innholdet i lærebøkene. Undervisningsstilen er helt i samsvar med den en finner i nabolandet India og i mange land i den tredje verden (Østberg et al. 2004: 23).

En annen side av undervisningsformene er korporlig avstraffelse: ”Dersom du ikke lærer det du skal, får du pryl!” Feltarbeidet gav flere historier om den vanlige måten, for eksempel: ”Jeg måtte sette meg på huk med hodet mellom armene, og læreren slo løs på meg med stokken” (FAR 7, personlig samtale, april 2000)¹⁶. Jeg har også offisiell bekreftelse på dette:

I et gjennomsnittlig landsbyområde i Pakistan går en fem- eller seksåring til skolen i frykt for hva som kommer denne dagen. Barna er redde for læreren siden faktisk korporlig avstraffelse eksisterer i alle provinser, selv om Panjab har fått til noen interessante tiltak (Aly 2007: 23).

Grunnen til at jeg diskuterer de offentlige skolene også når det er tale om verdipåvirkningen på norske skolebarn i Pakistan er nettopp at med unntak av de aller dyreste eliteskolene, er det nesten uansett verdiene fra standardbøker fra Punjab Textbook Board som gjelder.

Når undervisningen er basert på utenatlæring, vurderer eksamen hukommelsen. I senere tid har også multiple-choice spørsmål blitt innført, men også disse tester hukommelsen og ikke studentenes analytiske evner. Aly innrømmer at eksamenssystemet har en begrenset rolle:

Enten skal kandidatene gå videre eller de stryker (...) selv i denne begrensede rollen er det utilstrekkeligheter som har alvorlige konsekvenser for kvaliteten på den lærende og utvikling av sammenlignbare menneskelige ressurser over geografiske delelinjer i landet (Aly 2007: 21).

Under intervjuene fikk vi en historie om en gruppe foreldre som slo seg sammen og først bestakk skoleadministrasjonen for å få vite hvem som rettet eksamensbesvarelsene, og deretter reiste fra Rawalpindi til Peshawar (et par timers reise med buss), oppsøkte sensor, gav ham flotte gaver og ba ham passe på at eksamensresultatet for deres barn ble som ønsket. Dette er ofte en viktig ekstra inntektskilde for sensorene, som ofte ikke får mer enn 1-2 rupier (i år 2000) per besvarelse for jobben (FAR 1, intervju 3. april 2000).

¹⁵ En oversikt over feltarbeids- og andre muntlige kilder (forkortet FAR) er gitt i **Kildeliste, side 105**

¹⁶ Schmidt (personlig samtale, mai 2007) forteller at i 1987 observerte hun en lærer som slo en åtte-tiårig gutt energisk med en kjepp på en liten privat skole i Swat-området. Hun sier ”Det at han ikke sluttet å slå gutten da han ble observert er et tegn på at det ikke knytter seg noe stigma til denne praksisen” (muntlig kilde, nr. 9)

Lien bruker termen hverdagslivets politikk om dette fenomenet: Fordi statsinstitusjonene ikke fungerer rettferdig, men stort sett bare dersom man er i slekt eller har kontakter, må man søke å påvirke løsninger slik at de blir best mulig for en selv. Et av eksemplene hos Lien er nettopp hvordan foreldre gjennom bekjentskap og bestikkelser forsøker å påvirke eksamensresultater for barna sine (Lien 1993: 292). Tall fra Pakistan Corruption Survey 2002 viser at 40 % av respondentene har måttet bruke bestikkelser for å komme inn på skolen, eller hyre en av lærerne som privatlærer for barnet som betingelse for å fullføre klassetrinnet. Aly kaller det ”serious endemic administrative issues” i gjennomføring av eksamen som omfatter alle: Lærere, foreldre, studenter, administrasjon og innflytelsesrike personer. Det er ikke lenger skoleprestasjoner som gir jobb i offentlig sektor, og med unntak av rekruttering gjennom Public Service Commission er de fleste andre måtene lite troverdige: Hvis man har det riktige papiret og de rette forbindelser får man jobb (Aly 2007: 21).

Når Østberg (2004: 21) sier at ”på de private skolene får elevene gode eksamensresultat” er dette altså et utsagn man godt kan tro på, mens man samtidig har i bakhodet at det ikke er sikkert det alltid er på grunn av skoleprestasjoner. Sannsynligvis er det bare de beste engelskspråklige skolene som har rutiner for å sikre seg mot kjøp av eksamensresultater.

4.4 Politisk kontroll med lærebøkene – eller ikke?

Nayyar og Salims bok *The Subtle Subversion* (2003) gir et unikt innblikk i vanskelighetene som er forbundet med å reformere innholdet i lesebøkene. I hovedsak tilskrives problemene organiseringen av utdanning, med et sterkt sentralisert system for å formulere utdanningspolitikk. Dette er en arv fra kolonitidens system og ”perfekt tilpasset for ideologisk indoktrinering”. Utdanningsdepartementet får først vedtatt en sentral utdanningspolitikk. Deretter utarbeider departementets ”Curriculum Wing” (læreplanavdeling) et nasjonalt pensum, noe de har enerett på å gjøre. Lærebøkene skal så skrives, og dette er ansvaret til provinsenes ”Textbook Board” (lærebokstyre). Alle ”Textbook Boards” har en stående liste over utvalgte lesebokforfattere. Ved Punjab Textbook Board prøvde jeg å spørre om grunnlaget for utvelgelse, men oppnådde ikke å få svar. Imidlertid har to informanter i Pakistan uttalt at det også her dreier seg om privilegier og bestikkelser – det er lukrativt og ærefullt å bli lærebokforfatter (FAR 1, intervju 3. april 2000 og FAR 8 intervju 4. april 2000).

I den hierarkiske strukturen ligger også problemet: Når regjeringen utsteder sine utdanningsretningslinjer for å få til en reform, er ”byråkratiet i stand til å fortolke disse på uforutsigelig vis”, og det er de mange avdelingene av byråkratiet som skal utforme nødvendige detaljer for å omsette politikk til praksis (Nayyar & Salim 2003: 5).

Kontinuiteten som finnes mellom mange nasjonale mønsterplaner over de siste mange desennier tyder på at ”Curriculum Wing”, siden de er unndratt direkte politisk kontroll fordi de ligger under flere lag av utdanningsbyråkrati, stort sett er i stand til å sikre at ingen substansielle endringer finner sted. Det tyder også på at utdanningsministrene er ute av stand til å gripe effektivt inn (Nayyar og Salim 2003: 5).

Rahman (2004: 13-14) skriver at rapporten fra Kommisjonen for nasjonal utdanning (1959) la grunnlaget for ”Textbook Board”-systemet. Deres primære oppgave er å sørge for at regjeringens politikk er synlig i lærebøkene. Målene var (og er):

- 1) Islams moralske og åndelige verdier kombinert med Pakistans frihet, integritet og styrke skal være ideologien som inspirerer vårt utdanningssystem
- 2) Vi må streve for å skape en følelse av enhet og nasjonalfølelse i det pakistanske folk.
- 3) Å gi opplæring i den nødvendige kompetanse for et komplekst, moderne samfunn.

Faget pakistankunnskap dekker stort sett opp for de to første punktene:

Pakistanstudier er obligatorisk i statens utdanningssystem, og handler også om historie, geografi og samfunnskunnskap, men fokus er helt og holdent på Pakistan [...] Hvordan landet ble til, hvem som var imot det, hvorfor det var viktig å lage et Pakistan, og hvordan dets fremtid er. Underveis forteller den også hvem vi er, hvem vi ikke er, hvordan vi bør tenke, handle og oppføre oss, hva vi må føle og ha som mål, og hva vi må glemme for å overleve (Saigol, 2006).

Saigols sitat om Pakistankunnskap viser hvordan propagandaen i det pakistanske skoleverket utøves. Fag som historie, geografi og samfunnskunnskap er samlet i et fag som heter Pakistankunnskap, som utelukkende fokuserer på Pakistan. Slik kombineres Pakistan og islam, og ”enhet og nasjonalfølelse i det pakistanske folk”. Det er vanskeligere å se hvordan kompetanse for et komplekst moderne samfunn kan gis i dette faget.

Jeg vender tilbake til utdanningspolitikkenes målsetninger i beskrivelsen av mønsterplanen i **Kapittel 9**. I det følgende gir jeg først en oversikt over ulike typer skoler i Pakistan.

4.5 Én skole eller mange skoler?

En del av litteraturen om Pakistan bruker betegnelsene ”offentlige skoler” og ”private skoler” for å skille mellom skoletypene i Pakistan. Dette er imidlertid upresist, både fordi det finnes

flere typer offentlig skole, og betegnelsen ”private skoler” fanger ikke opp viktige forskjeller i skoletype og verdisyn. På grunn av dette har jeg valgt å bruke Rahmans typologi som i de fleste av hans arbeider nettopp er språkbasert, og som gir et godt grunnlag for å skille mellom verdiene skolene formidler.

4.5.1 Et klassebasert utdanningssystem

Én dimensjon av ulikhet i det pakistanske skolesystemet skyldes de tre typene av utdanning: skoler med engelsk som undervisningsspråk, skoler med urdu som undervisningsspråk og religiøse skoler (oftest betegnet som madrasaer) (Rahman 2004: 20). Liens arbeid fra 1993 har samme synspunkt og sier om konsekvensen av dette:

Det blir store gap mellom tenkemåter, verdier og væremåter som undervises i urduskolene og de verdier og væremåter som undervises i de private engelsktalende skolene som den øvre middelklassen nyttiggjør seg (Lien 1993: 29).

Rahman kaller dette et ”klassebasert utdanningssystem” og ”utdanningsmessig apartheid”, der de øvre klasser blir stadig mer privatisert (Rahman 2004: 22). Skoler som underviser på urdu, sindhi og pashto brukes av arbeiderklassen og lavere middelklasse, mens engelskspråklige skoler brukes av middelklassen og overklassen. Rahman siterer utdanningspolicy-dokumentet fra 1969 som sier ”det er nesten et kaste-aktig skille mellom dem som føler seg vel med å uttrykke seg på engelsk, og dem som ikke gjør det” (GoP 1969: 14, sitert i Rahman 2004: 24). I gjennomgangen av ulike skoler tar jeg først for meg de offentlige urduskolene, og deretter de ulike typene av engelskspråklige skoler, og madrasaene.

4.5.2 Urduskolene

Urduskolene er statlige, gratis (eller nesten gratis), benyttes av lavinntektsgrupper, og undervises av lærere fra den lavere middelklassen. Skillene mellom urbane urduskoler og skoler i landsbyene er også store. I landsbyene er slike statlige skoler overveiende dårlig utrustet – lærerne er dårlig motiverte og har høy grad av fravær slik at elevene er overlatt til seg selv mye av tiden (Østberg et al. 2004: 22-23). Under feltarbeidet fikk vi beskrevet skoler med ned til ett felles klasserom for alle klassetrinn og ett eksemplar av læreboka man skal bruke. Vi hørte også om skoleinspeksjonsrunder der inspektørene brukte mye tid på å finne lærerne på skolen – de viste seg å sitte under et tre et stykke unna og spille kort (FAR 3 – intervju april 2007).

Om urduskolenes innflytelse i form av verdiene de overfører, sier Rahman at både foreldre og lærere har intolerante meninger om religiøse minoriteter i Pakistan. De glorifiserer militæret (unntatt enkelte militære ledere som anses som sekulære). De uttrykker ubalanserte synspunkter på India, som alltid kalles ”det hinduistiske India”, og føler at Vesten, særlig USA, er en venn av India og mot muslimer. Men ikke alle lar seg hjernevaske av disse synspunktene, og til tross for at utenatføring er eneste undervisningsmetode, er det ikke alle som mangler analytiske evner senere i livet. Til tross for at engelsk utgjør en høy barriere er det også noen fra urduskolene som lærer det, og kommer inn i jobber på høyt nivå i Pakistan og i utlandet (Rahman 2004: 40).

Dette er uttrykk for de vellykkede studentenes motivasjon og evner, men man skal huske at de lykkes til tross for systemet, ikke på grunn av det (Rahman 2004: 40).

Urduskolene er hovedrammen for lærebøkene i urdu som utgjør mitt materiale. De brukes imidlertid også i andre typer av skoler, og dem skal jeg gå igjennom nå.

4.5.3 Engelskspråklige skoler i regi av staten

Disse engelskspråklige skolene drives av statsinstitusjoner og militæret. De tilbyr skolegang til egne ansatte til en lav pris, men fra andre enn ansatte tar de atskillig høyere skolepenger. Engelskspråklig skolering kan altså kjøpes av makteliten og av den rike eliten. Slike engelskspråklige skoler er laget av statsinstitusjonene selv for å utdanne dem som skal lede institusjonene i fremtiden. Det viser at staten ikke stoler på sitt eget utdanningssystem, men bruker offentlige midler på å drive et parallelt system, som kan ha luksuriøse eiendommer og fasiliteter, mens det altså i urduskolene ofte ikke engang finnes benker å sitte på (Rahman 2004: 53-55). Rahman ser dette classeskillet i lys av empowerment: Massene kan bruke det språket som gir minst mulighet for tilgang til makt og posisjoner, mens det språket som gir best tilgang til makten er forbeholdt eliten. Studenter fra urduskoler kan vanskelig konkurrere om maktposisjoner, fordi fortrinn gis til kandidater fra engelskspråklige skoler. Læremateriellet i disse skolene er riktignok på engelsk, men lærebøkene utgis av Textbook Board i Pakistan. Som nevnt i **kapittel 1.5** betyr det at det ikke er vestlige verdier som formidles i disse bøkene – det er bøker skrevet med pakistansk ideologi og verdisett.

4.5.4 Private engelskspråklige skoler for eliten

Den andre typen av engelskspråklige skoler er private skoler som lever av å selge engelskkompetanse til høye priser. Dette er institusjoner som Beaconhouse (se

innledningen), og mange av dem har flere skoler av varierende kvalitet over hele landet. De forbereder for British Ordinary og Advanced level eksamen (Rahman 2004: 60).

Undervisningsmetodene er mer moderne enn i urduskolene og madrasaene, lærebøkene er trykt utenlands, og det undervises i verdenshistorie istedenfor faget pakistankunnskap som undervises i urduskolene. Men som nevnt gjør kravene til O-level eksamen det statlige pensumet i pakistankunnskap, islamkunnskap og urdu obligatorisk også for disse barna.

Rahman har undersøkt toleransen hos disse barna og sier at de lærer å være mer tolerante mot folk fra andre religioner (også hinduer) og andre land (for eksempel India) enn barn fra urduskolene, og støtter ikke militærpolitikken i Kashmir i samme grad (Rahman 2004: 60).

4.5.5 Psevdo-engelskspråklige skoler

Én kategori av Engelskspråklige skoler regnes i Pakistansk statistikk som urdu/sindhi/pashto-skoler. Rahman kaller dem psevdo-engelskspråklige skoler, som er ikke-elitistiske engelskspråklige skoler. Elevene herfra har kompetanse i engelsk som bare er ubetydelig større enn dem fra urduskolene. Det finnes mange slike skoler, som koster mer enn vanlige urduskoler, men betydelig mindre enn engelskspråklige eliteskoler. Rahman nevner som eksempel Siqara-skolene, islamske jenteskoler for lavere middelklasse i Lahore, der både lærere og elever bærer hijab, og der skolebøkene sjekkes for antiislamsk innhold. Det kan virke som islamske reformtenkere har forstått hvilken makt engelsk gir, og ønsker å tiltrekke seg lavinntektsgrupper med dette (Rahman 2004: 65).

Elever fra slike skoler er mindre vestlige enn dem fra elitens engelskspråklige skoler. Opp til 9. klasse bruker de riktignok en del engelske bøker, men elevene blir utsatt for pakistansk ideologi gjennom tekster, gjennom interaksjon med lærere, foreldre og kamerater. Fra 9. klasse av er alle bøkene produsert av Textbook Board. De studerer riktignok fagene stort sett på engelsk, men kandidater fra disse skolene er ikke i stand til å snakke flytende engelsk, fordi lærerne og elevenes foreldre heller ikke er det (Rahman 2004: 67).

Dette er hvor illusjonen kommer inn – foreldrene bruker så mye penger som de bare har råd til, i jakten på engelsk. Dette er drømmer, og skolene selger drømmer. Dette er ille nok i seg selv, men det som er verre er at folk, fordi de lar seg lure til å tro at engelsk er lett tilgjengelig, ikke gjør noe for å endre dette utdanningsmessige apartheidsystemet (Rahman 2004: 67).

4.5.6 Offentlige spøkelsesskoler

Korrupsjonen i Pakistan, som jeg allerede har omtalt, har også resultert i såkalte “spøkelsesskoler”. De eksisterer bare på papiret, og har lærere som hever sin lønn og bruker offentlige midler selv om skolene ikke fungerer eller eksisterer. I 1998 identifiserte provinsregjeringen i Panjab 4500 spøkelsesskoler, og en beregning viste at ca 40 % av provinsens lærere bare gikk på skolen for å hente sin lønn (ICG 2004: 21)

4.5.7 De religiøse seminarene – madrasaene

De religiøse seminarene har fått stor oppmerksomhet i media etter begivenhetene den 11. september 2001, og har fått skyld for mye av fremgangen til militant islam og for sekteriske motsetninger i Pakistan (se om Zia ul-Haqs islamisering i **kapittel 5**). De religiøse seminarene har etter Zia ul-Haqs islamisering fått offisiell statlig godkjenning og ofte offentlig finansiell støtte. Sluttvitnemålet fra de religiøse seminarene (kalles *sanad*), og har offisiell godkjenning tilsvarende Masters of Art i islamkunnskap/arabisk. *National Education Policy 1998-2010* foreskriver at madrasaer skal ha med formelle skolefag i sine læreplaner. Vitnemål for de ulike nivåene i et religiøst seminar skal sidestilles med vitnemål og grader i den formelle utdanningssektoren (Ahmed 2003: 116).

Madrasaer er ingen enhetlig institusjon, islam er oppdelt i to hovedretninger, sunni og shia (se ordliste) og disse er igjen oppdelt i ulike lovskoler, som ofte søker å bekjempe hverandres tolkninger, i et fag som kalles *radd* (Rahman 2004: 85)¹⁷. En kort oversikt over hovedtypene av skoler: Deobandi, Barelvi, Ahl-e-Hadith, Jamaat-e-Islami og Shia-madrasaer finnes i Rahman (2004: 80-83). Læreplanen består av deler av et gammelt sett av islamske tekster kalt ”*dars-e-nizāmī*” med noen grunntekster på arabisk og en rik kommentarlitteratur på persisk og urdu (Rahman 2004: 84). Abul Ala Maududi fra Jama’at-e-Islami er blant de største kritikerne av tekstene fordi de er basert på memorering av middelalderske tekster, og derfor ikke gir relevant utdanning til dagens muslimske samfunn (Maududi 1974, gjengitt i Rahman 2004: 84, se mer om Maududi og hans ideologi i **Kapittel 5.2**). Madrasaer

¹⁷ For en innsiktsfull gjennomgang av motsetningene mellom ulike lovskoler i både India og Pakistan, se Sikand (2005).

underviser dermed i meninger om andre sekter og islamske grupper, i synspunkter som ses som ”kjetterske” av de religiøse lærerne og i synspunkter mot vestlige ideer.

Mens det er sant at utdanning i madrassaene produserer religiøse, sekteriske, under-sekteriske og antivestlige holdninger, er det ikke like sant å anta at disse holdningene automatisk omsettes i militante og voldelige handlinger av den typen Pakistan har opplevd. For at det skal skje må andre faktorer tas med i betraktning: bevæpning av religiøse unge menn til å kjempe i Afghanistan og Kashmir, statens bestemte bom for døren mot frie ytringer under Zia ul-Haq's militærstyre, den bunnløse fattigdommen i landsbyområder, ikke-sentrale områder og bymessige slumstrøk, osv. (Rahman 2004: 89).

Det er bare en liten andel av barn som blir sendt til en madrassa i Pakistan i dag. Det knytter seg også stor usikkerhet til tall både over hvor mange skoler som fins (mange er ikke registrert) og hvor mange som går der. Fair (2005: 2) anslår antallet til ca 6700, og at 0,7% av barn i skolepliktig alder sendes til en madrassa. Østberg et al. (2004: 16) gjengir en tabell fra CIET Madaris report 2005 som viser at 2,6 % av barn i grunnskolealder (1.-5. klasse) som går på skole, går på en madrassa. Jeg vil anta at dette gjelder antall barn på offentlig registrerte madrasser. Smith (2002) anslår at det totale antallet av madrasser i Pakistan til over 80.000 hvorav ca. 4.500 er registrerte.

Om undervisningsmetodene i madrasser sier Sikand:

Den tradisjonelle pedagogiske metode og det påfallende fravær av en spørrende og kritisk kultur, i tillegg til at nesten alle bøkene som brukes er på arabisk, som få studenter kan flytende (...) betyr at (...) de fleste madrasastudenter er lite entusiastiske med hensyn til intellektuell utforskning, og nesten ingen opparbeider seg ekspertise på noe felt. Utenatletting er regelen i de fleste madrasser (Sikand 2005: 114).

Rahman forbinder i begrenset grad islamske militante holdninger og madrasser med hverandre, men ser dem som et resultat av klassekonflikt, rik mot fattig. Elevene kommer fra fattige sosioøkonomiske kår. De ikler sin følelse av å bli lurt av samfunnet i en religiøs språkdrakt, og kjemper mot undertrykkende og urettferdige systemer i islams navn.

Kandidater fra madrasser er likevel de mest intolerante av alle studentgrupper i Pakistan, og er de som gir sterkest støtte til en aggressiv utenrikspolitikk (Rahman 2004: 92).

Sikand (2005: 259) sier at de færreste madrasser i Pakistan har vært involvert i opplæring av militante aktivister, madrasser kom i kontakt med dem i forbindelse med den amerikansk-støttede hellige krig (*jihād*) mot sovjetiske styrker i Afghanistan under Zia ul-Haq.

Et interessant perspektiv trekkes fram i ICGs rapport (2004: 16): Mens politisk islams rolle i madrasser har fått stor internasjonal oppmerksomhet, overser man at politisk islam har trengt inn i vanlig offentlig utdanningssektor. Å gjøre madrassaene til en del av ordinær skole betyr å importere det vanlige offentlige pensum inn i seminarene, men også omvendt. Dette er villet, noe jeg viser i min gjennomgang av målsetningene i læreplanen av 1995 i **Kapittel 9**.

Khaled Ahmed spør i ”The poison in the books we teach” fra *Friday Times* 19-25.03.2004:

Er dette pensum [fra det offentlige skoleverket, *min anm.*] særlig forskjellig fra det fordreide syn på livet som man lærer guttene opp i som deretter blir sendt ut i jihad?



4.6 Oppsummering

Det er store klaseskiller i det pakistanske skoleverket og Rahman argumenterer for at de store skillene i skoleverket er språkbaserte slik at urduskoler gir en utdanning med færre karrieremuligheter enn engelskspråklige skoler. Det er Textbook Boards som velger ut forfattere til skolebøkene, men skolebokgodkjenning skjer i Curriculum Wing i utdanningsdepartementet. Engelskspråklige skoler kan benytte andre bøker enn dem fra Textbook Board, men avgangseksamen i pakistansk kunnskap, islamkunnskap og urdu krever at man kan svarene på de standardiserte spørsmålene som Textbook Boards bøker er utformet for. Dette gjelder opp til og med O-level eksamen.

Elevene fra engelskspråklige skoler er mer tolerante enn elever fra urduskolene. Disse igjen er mer tolerante enn elever fra madrasasystemet. En kritikk av dette er synspunktet er at islamiseringen av lærebøkene fra Textbook Board gjør at det produseres flere elever med intolerante holdninger fra de statlige urduskolene enn fra madrasaene, ikke minst fordi andelen av elever som sendes til en madrasa er ganske lavt.

Dette har implikasjoner for norske skoler som jeg kommer tilbake til i oppsummeringene til slutt. Jeg har nå vist at det er ulike typer skoler, men at de ikke har svært forskjellig verdigrunnlag. Variasjonen består i ulike grader av islamisering og islamske verdier. Jeg skal nå se på hvordan dette ble slik, og jeg vil derfor nå introdusere general Zia ul-Haq og hans allianse med det fundamentalistiske partiet Jama’at-e Islami.

5. Islamiseringen av skolen i Pakistan – Zia ul-Haq og Maududi

	
<i>Figur 3 Syed Abul Ala Maududi (Foto: open domain)</i>	<i>Figur 4 General Zia ul-Haq (Foto: Webstedet Story of Pakistan)</i>

5.1 Bakgrunn

Pakistan ble grunnlagt som stat i 1947 med Muhammed Ali Jinnah som sin store leder (Quaid-e Azam). Sitatet av Jinnah helt foran i oppgaven er hentet fra hans tale til den nye nasjonalforsamlingen i Pakistan i 1947, og viser at Jinnah så Pakistan som en sekulær stat der muslimer kunne være likeverdige borgere sammen med folk som hadde en annen tro, en stat der religion var en naturlig del av hverdagslivet. Skulle Pakistan så være en sekulær stat der en muslimsk majoritet kunne leve side om side med medlemmer av andre religioner, eller skulle det være en islamsk stat hvor islamsk lov utgjorde grunnlaget for konstitusjonen? Denne debatten vokste i styrke under general Zia ul-Haqs militærstyre (1977-1988) og det så da ut til at fundamentalister, som hadde inntatt den sistnevnte posisjonen, etter forsøk over lang tid endelig skulle vinne fram (Haeri, 1993:198). Overgangen til å islamisere staten, å virkeliggjøre 1973-konstitusjonens formulering om den Islamske Republikken Pakistan skjedde i regi av general Zia ul-Haq gjennom opprettelse av islamske institusjoner.

5.2 Fundamentalisme i Pakistan – Syed Abul Ala Maududi og Jama’at-e Islami

Utviklingen og presset for et islamiseringsprogram i Pakistan kan man ikke forstå uten å trekke fram rollen til Syed Abul Ala Maududi og det religiøse partiet han stiftet, Jama’at-e Islami. Maududi (1903-79) er blitt kalt en av de viktigste tenkerne i det 20. århundres islam, og er blitt et symbol for islamsk renessanse i vår tid. I 1941 grunnla han organisasjonen Jama’at-e Islami for å gi institusjonell form til sin tenkning, og etter hvert utviklet det seg et politisk parti som fra 1947 tok aktivt del i det som skulle bli Pakistans politiske liv.

Maududi støttet opprinnelig ikke ideen om Pakistan som en muslimsk nasjon, fordi han mente at islam som universalistisk ideologi ikke kan brukes som grunnlag for en nasjonalstat. Da Pakistan ble en realitet, flyttet han imidlertid deler av organisasjonen og seg selv til Lahore, og ville skape ”en sann islamsk stat” i Pakistan (Ahmad, 1991:468).

Jama’at-e Islami legger hovedvekt på såkalt resakralisering av det politiske liv og på etablering av en islamsk stat med Koranen og sunna som konstitusjon og de islamske sharia-lovene som statens lov (se ordliste). Bevegelsens bokstavelige tolkning av Koranen og sunna, og dens motstand mot islamsk liberalisme, gjorde den til en fundamentalistisk bevegelse¹⁸. Selv ser den seg imidlertid som en syntese av tradisjon og modernitet. Den viktigste karakteristikken av Jama’at-e Islamis linje er at de ønsker politisk makt fordi de tror at islam ikke kan implementeres uten statsmaktens medvirken (Ahmad, 1991:458). På den annen side anerkjenner Maududi ikke en sekulær sfære av samfunnet, og postulerer at statens suverenitet beror i Gud selv. Mens lovene i sekulære stater er laget av mennesker, er islamske lover gitt av Gud gjennom hans profet (Bruce 2003:242). Jeg skal nå se litt nærmere på det synet Maududi har på verden gjennom noen utdrag av hans store produksjon. For det første ser Maududi, i den islamske statens altomfattende karakter, likhetstrekk mellom en islamsk stat og en fascistisk¹⁹ eller kommunistisk stat.

¹⁸ I en teoretisk tilnærming til vurderingen av hvilke bevegelser som kan karakteriseres som fundamentalistiske, scorer Jama’at-e Islami ”høyt” på alle faktorer unntatt tusenårstro under ”ideologiske vurderinger”, og ”høy” på to av fire faktorer under ”organisatoriske vurderinger”. Denne etablerer også Jama’at-e Islami trygt i folden av ”Abrahamsk fundamentalisme”. For hele diskusjonen og utviklingen av typologien, se Almond, Sivan & Appleby (1995 I)

¹⁹ Fascism: A philosophy or system of government that is marked by stringent social and economic control, a strong, centralized government usually headed by a dictator, and often a policy of belligerent nationalism.” (Latinamerikansk Fotnote fortsetter på neste side ->

Den islamske staten er universell og altomfattende.

En stat av denne typen kan selvsagt ikke begrense sine aktiviteter, tilnærmingen er universell og altomfattende. Dens aktivitetssfære innbefatter hele menneskets liv. Det søker å forme hvert aspekt av livet og aktiviteter i samsvar med sine moralske normer og sitt program for sosial reform. I en slik stat kan ingen se et saksområde som sitt personlige og private. Når man tenker på dette aspektet har den islamske staten en slags likhet med den fascistiske og kommunistiske staten. Men du vil se senere at til tross for sin altomfattende natur er den noe meget og grunnleggende forskjellig fra den totalitære og autoritære staten.

En islamsk stat er en ideologisk stat.

Et annet karaktertrekk ved den islamske staten er at den er en ideologisk stat. Det er klart ut fra en nøye vurdering av Koranen og Sunna at staten i islam er basert på en ideologi og målsetningen med den er å etablere den ideologien. Staten er et reforminstrument og må handle i overensstemmelse med dette. Det ligger som et krav i selve denne islamske statens natur at en slik stat kan drives bare av dem som tror på ideologien den er basert på, og i den guddommelige loven som den er etablert for å administrere.

(Maududi 1986: 144-147)

Maududis tanker handler altså om en ideologisk islamsk stat som skal ledes av muslimer. Staten skal ta seg av alle forhold i menneskelivet og være basert på den guddommelige lov som er nedfelt i Koranen og sunna. Men står Maududis tanker for en fascistisk stat? Oberst Eikmeier erklærer i "Kjenn din fiende" at Maududi med flere andre ideologer "fremskaffer det intellektuelle rasjonale for islamsk fascisme" (Eikmeier 2007: 86).

Et noe mer nyansert synspunkt finnes i Charters (2007) i hans sammenligning av fascisme med det han kaller jihadisme. Elementer ved fascisme er da at:

- 1) Den fremmes ved at store segmenter av arbeiderklassen og middelklassen føler seg marginalisert av den politiske prosessen.
- 2) Denne spenningen forsterkes av en følelse av tilsynelatende fare fra venstresiden.
- 3) Staten viser sterke nasjonalistiske tendenser koblet med for eksempel en krise i kulturelle verdier og virkninger av (eller utfordringer av) sekularisme.
- 4) Disse politiske frustrasjonene får utløp mot interne (ofte jødiske) minoriteter.
- 5) Fascistiske bevegelser fremmer personkulturer rundt karismatiske ledere som skal virkeliggjøre folkets vilje.
- 6) De mobiliserer uniformerte kadre som er bundet til lederen ved troskapsed.
- 7) De bruker propaganda i militarisert retorikk, sammen med møter, symboler og koreografi, for å opphisse og manipulere massene og forberede dem på handling (Charters 2007: 65-68).

Elementer i henhold til disse punktene i pakistansk skolesammenheng finnes i marginaliseringen av store deler av befolkningen som bare får tilgang til urduskoler. "Følelse av fare fra venstre" (2) tilsvarer propagandaen om India som den evige fiende, utfordringen fra sekularismen (3) er å finne i Zia ul-Haqs og Maududis reaksjon mot Jinnahs sekulære syn på Pakistan. "Utløp mot interne minoriteter" (4) fikk Pakistan da Ahmadiya-bevegelsen ble

erklært som ikke-muslimer i 1974²⁰. Personkulten (5) er etablert rundt en idealisert Jinnah, og de uniformerte kadrene (6 og 7) finnes i vervekampanjene til mujahedins kamper i Kashmir og Afghanistan. Jeg har selv sett slike folkemøter på landsbygda i Panjab, der unge menn kommer ut fra store folkemøter med glød i øynene og ønske om å dra rett ut i kamp for Allah²¹. Ved Charters argumentasjon har jeg selvsagt ikke ”bevist” at Pakistan er en fascistisk stat, men analogiene viser at det er klare fascistiske trekk ved dagens Pakistan, et faktum som også Rahman fremhever i sin advarsel om hva som kan skje med landet når massene gis tilgang på utdanning (se i konklusjonen på denne oppgaven).

Et nederlag i parlamentsvalgene i 1970 der Jama’at vant bare 4 av 300 plasser i nasjonalforsamlingen, medførte en endring i partiets politikk og arbeidsmetoder, som alle hadde som mål å øve et stadig press for islamiseringen av Pakistan. Ahmad sier:

De skuffende resultatene i 1970-valget forberedte også Jama’ats ledelse psykologisk på å søke innflytelse og makt med ikke-demokratiske metoder, herunder samarbeid med de militære regimene (Ahmad, 1991:476).

Det er altså iveren etter å vinne politisk makt for å få gjennomført Guds lov, og Jama’ats dårlige erfaring med demokratiske prosesser som danner bakteppe for alliansen mellom dem selv og en general Zia ul-Haq som hadde behov for å vinne legitimitet for sitt styre. Maududi selv døde imidlertid i 1979, og Zia ul-Haq kom til makten i 1977. Hvor stor Maududis direkte innflytelse over hendelsene har vært, og i hvilken grad han med sitt ”modernistiske verdenssyn” personlig støttet alle reformene som kom etter hans død, er derfor mer usikkert.

5.3 Zia ul-Haq i Pakistan

Hoodbhoy ser utviklingen i Pakistan og Zia ul-Haqs kupp med etterfølgende islamiseringsprogram i sammenheng med Storbritannia og USAs imperialistiske interesser, som sto for utskiftingen av flere statsledere i denne tiden. Man samarbeidet gjerne om det med regimer som det ultrakonservative islamske styret i Saudi Arabia. Sekulære, nasjonalistiske regjeringer i den islamske verden falt sammen. Pga korrupsjon og inkompetanse var de ute av stand til å forsvare nasjonale interesser eller skaffe sosial rettferdighet – med andre ord: deres

²⁰ Se for eksempel Khera 2006 skrevet til minne om 10-årsdagen for Abdus Salams død

²¹ Egen observasjon av folkemøte i Kharianområdet, februar 1998.

legitimitet som regjeringer var svekket. Disse utilstrekkelighetene etterlot et vakuum der islamske religiøse bevegelser kunne vokse fram og fylle tomrommet (Hoodbhoy, 2002).

I august 1978 gikk Zia sammen med fire av de ni partiene i Pakistan National Alliance som Jama'at tilhørte, for å få hjelp til å tvinge igjennom "Nizam-e-Mustafa" – en islamsk stat etter profetens modell (Munir 1980; 135, sitert i Saeed 1994: 227 (fotnote 164). Jama'at foreslo for Zia å endre grunnloven ved å tilføye et system for sharialover. Den første Shariat Benches Order fra 1978 innebar at det skulle etableres en Shariat Bench ved hver provinsdomstol og en Shariat Appellate Bench i Høyesterett, som hadde til oppgave å erklære en lov ugyldig dersom den ikke var i overensstemmelse med Koranen og sunna. Zia ul-Haqs innføring av sharialover og tilhørende institusjoner innebar en endring i toleransenivå mot ulike samfunnsgrupper og samfunnsroller. Én type verdier ble dominerende, og noen grupper som hadde vært inngrupper ble nå definert som utgrupper. Grunnlaget var lagt for en ny pakistansk ideologi. Zias islamske radikalisme hadde imidlertid visse begrensninger: Shariadomstolen kunne ikke endre noen militær unntakslov eller martial order – dermed sto militæret høyere enn islamsk lov (Jones, 2002:17).

5.4 Utdanning

Innen utdanning kom det nye målsetninger for å få folk til å godta regjeringens islamiseringsprogram ved hjelp av propaganda. Endringer i regjeringers utdanningspolitikk er særlig viktige punkter for fundamentalistiske bevegelser fordi sekulære skoler og universiteter sprer kunnskap som utfordrer religiøse trossetninger (Almond, Sivan, Appleby 1995 II:433).

Zia-ul Haqs islamisering av utdanningen var riktignok en fortsettelse av tidligere regenters politikk, forskjellen lå også her i omfanget av reformene. Målsetningen i dokumentet *New Educational Policy* (NEP) fra 1970 er "å fostre en dyp og varig loyalitet til islam og Pakistan i det pakistanske folks hjerter og tanker". For å gjøre dette skal språket urdu brukes som undervisningsspråk for å "styrke nasjonens ideologiske grunnlag og fostre enhetlig tankegang, brorskap og patriotisme" (NEP sitert i Rahman, 1999: 81).

Dette medførte betydelige endringer. Da Utdanningsdepartementet i 1988 spurte borgerne om hvilke endringer man burde foreta i utdanningspolitikken, støttet en betydelig del av middelklassen en ideologi med religion som grunnlag for å skape nasjonalisme og militarisme. Dette tilskrives Zia ul-Haqs politiske kursendringer (Rahman, 1999:82).

Lien (1993) gjør i sin analyse rede for spenningsforholdet mellom verdiene til fundamentalistiske muslimer i Pakistan og fremherskende verdier i samfunnet generelt i forholdet mellom respekt og ære og moralsk renhet (se mer om disse begrepene under gjennomgangen av verdibegrep i **kapittel 2.4**). Hun sier det er en "supreme value" blant de fundamentalistiske muslimene at det som gjør en moralsk ren skal omslutte æren, slik at bare moralsk gode personer får verdi, anerkjennelse og ærefrykt. Dette danner grunnlaget for deres politikk og islamiseringsprosessen i det pakistanske samfunn i 80-årene. Dette ropet om mer islam kan også ses som et forsøk på at moralsk renhet blir den dominante verdi som inngår i æresforestillingerne, og verdien av å bryte normene oppheves i et ønske om å bli gode muslimer (Lien 1993, 280). Her er det altså en verdikamp mellom fundamentalistiske muslimer og andre i forhold til normbrudd og æresbegrepet.

Hvilke endringer var det så som ble foretatt i skolebøkene? Alle bøker, også innenfor naturfag, ble gitt en religiøs orientering. Islam ble brukt for å gi støtte til statens egen militaristiske politikk slik at leserne ville tolke det slik at Pakistans eksistens, Pakistans kriger mot India, Kashmirkonflikten osv. hadde klar sammenheng ikke bare med pakistansk nasjonalisme, men med Islam selv (Rahman 2004: 18).

Nayyar og Salim (2003) fastslår at:

Zia ul-Haq's militærregime hadde et legitimitetsproblem etter kuppet i 1977 som det forsøkte å skjule ved å rette et hovedfokus mot islamisering av samfunnet. Utdanningssystemet ble ett av dets første ofre. Religiøse politiske partier ble entusiastiske partnere i denne fokuseringen. (Nayyar og Salim, 2003: forord).

Hat-stoffet i lærebøkene kunne være nedsettende bemerkninger om India, om ikke-muslimer og om enhver trussel mot pakistansk nasjonalisme forstått som den islamske staten Pakistan der det ikke lenger var rom for andre religioner: Kristne, Ahmadiyyaer, zoroastere måtte alle lese lærebøker med obligatoriske islamske tros- og læresetninger. Det doble systemet med statlige og tradisjonelle islamske skoler ble opprettholdt, og noen sekulære fag ble innført i sistnevnte læreplaner (Saeed, 1994:100-101). Elitens skoler fortsatte imidlertid å undervise på engelsk på nøyaktig samme måte som i britenes tid. Denne konsekvensen av politikken nevnes overhodet ikke i reformdokumentene, og Rahman sier at samtlige utdanningspolitiske dokumenter etter 1947 er bygd på disse prinsippene (Rahman 2004:9-10).

5.5 Zia ul-Haq – en varig innflytelse på Pakistansk politikk

Zia ul-Haq hadde kommet til makten gjennom et statskupp og lukket en demokratisk stats institusjoner og politiske liv. Internasjonalt var han derfor under press og ikke akseptert. Han trengte folkets støtte og brukte religiøs retorikk for å skaffe sympati for sin sak, og etablerte en allianse med fundamentalister for å nå sine mål. Hans program var tungt basert på en sunni tolkning av hva som er islamsk: Da han prøvde å bruke den sunnittiske hanafittiske lovskolen (se ordliste) som grunnlag for islamiseringen ble dette opphav til shiamuslimsk motstand – omkring 15-20% av Pakistans befolkning er shiaer²² (Zahab 2002:115). Zulfiqar Ali Bhutto fikk erklært Ahmadiyyaene som ikke-muslimer i 1973.

Zias legitimitet innad ble dermed bygd på alliansen med religiøse fundamentalister og islamiseringsprogrammet. Internasjonalt var legitimitet et faktum da han ble gjort til USAs hovedallierte i krigen i Afghanistan. Zia hadde stort hell med å mobilisere ekstern hjelp fra USA og Saudiarabia – folk og midler – til mujahedin (de islamske frihetskjemperne), noe som fra 1980 økte hans politiske anseelse både ute og hjemme (Aijazuddin 2004: 12).

Zia ul-Haq hadde varig effekt på pakistansk politikk. Etterfølgende statssjefer som Benazir Bhutto og dagens general Musharraf har prøvd å endre forordninger som Zia hadde fått inn i straffeloven – men fordi de religiøse gruppene i mellomtiden har økt sin innflytelse har forsøkene ikke vært vellykkede (Bruce 2003:187 – Hoodbhoy 2004). Islamisert lovgivning har forblitt rettskraftig, den opprinnelige friheten for alle trossamfunn og minoriteter i Jinnahs erklæringer er henvist til historien. Også endringer i utdanningssektoren møter motstand. Musharrafs tidligere utdanningsminister Zubaida Jalal ble presset av islamistiske gatedemonstrasjoner og måtte erklære seg som fundamentalist, og si at skolebøker som ikke har med koranvers om jihad er uakseptable (Hoodbhoy 2004). Se også oppslaget om debatten i parlamentet i *Dawn* i innledningen av oppgaven. Én årsak til at Zia ul-Haqs islamisering har holdt seg så godt er hans belønning til støttespilleren Jama'at-e-Islami: I sin periode som statssjef gav Zia jobb til titusener av Jama'at-aktivister og sympatisører, i rettsvesenet, i statstjenestemannsapparatet og andre statsinstitusjoner (Jones 2002:17).

²² Shia/Shi'a – se ordforklaring i **Vedlegg B**.

Men det skjedde mer: Etter 1979 begynte ifølge Afzal Khan hele perspektivet på vold i Pakistan å endre seg. Med Zias stadig større engasjement i Afghanistan begynte sekterisk og etnisk vold i Pakistan å anta nye dimensjoner, og utviklet seg til ”en ny slags militarisme som søkte legitimitet under islams banner” (Khan 2004). Zia ul-Haq ble oppmuntret av USA til å ta imot betydelig finansiell støtte fra Saudi-Arabia. Med de saudiske midlene fulgte den saudiske wahhabismen, en fundamentalistisk sekt innen Sunni-Islam. Med disse pengene ankom også Osama bin Laden. Snart kjempet tusener av muslimske krigere fra 43 islamske land sammen med den afghanske mujahedin. Titusener av utenlandske muslimske radikale kom for å studere i hundrevis av nyopprettede madrasaer som general Zia ul-Haqs styre hadde grunnlagt langs den afghanske grensen, takket være saudisk kapital (Khan 2004).

5.6 Oppsummering

Arven etter Zia ul-Haq er altså en endret pakistansk lovgivning og institusjoner i retning av en fundamentalistisk versjon av en islamsk stat inspirert av ideologen og tenkeren Maududi, og aktiv promotering av islam gjennom utdanningssystemet. Saeed Shafqat oppsummerer effekten av Zias regimes utdannings-politikk og øvrige politikk på denne måten:

- (1) Den vekket religiøs symbolisme til live og gav legitimitet til religiøse grupper;
- (2) den gav ny status til religiøse skoler som fikk tillatelse til å utstede eksamensbevis;
- (3) den skaffet til veie finansiering til disse skolene.

På den måten gjennomgikk de religiøse gruppene en endring fra periferi til sentrum i utdanning og politikk (Shafqat 2002: 140).

Overgangen til et islamisert skoleverk og opprettholdelsen av dette er altså den historiske og samfunnsmessige settingen for analysene av skoleverket og lærebøkene som brukes. I det følgende vil jeg se nærmere på Ingleharts World Values Survey og se hvilke verdier vi finner hos folk i dagens Pakistan og sammenholde dem med verdier i Norge.

6. Verdier i Norge og Pakistan – grunnlag for valg av skole?

6.1 Innledning

Ingleharts World Values Survey (WVS) er resultatet av flere omganger av spørreundersøkelser om verdier, som til å begynne med bare omfattet vestlige land, men som nå omfatter 42 land. I 2002 er også Pakistan med i undersøkelsen. I denne delen skal jeg sammenligne verdier i Norge og Pakistan. Deretter diskuterer jeg i hvilken grad verdiforskjellene kan være grunnlag for at norsk-pakistanske foreldre velger å ta barna ut av norsk skole sende barna til pakistanske skoler.

6.2 Vekt på religion i livet

Det første spørsmålet jeg vil se på er ”hvor viktig er religion i ditt liv”. Inglehart sier at det er respondenter i de fattigste samfunnene som har tendens til å tillegge religion størst vekt. Videre er det samfunn med en islamsk kulturarv som tenderer til å legge den største vekten på religion. I Tabell 2 har jeg gjengitt fra Inglehart et al. (2004: A006)²³ de 13 landene der folk legger mest vekt på religion.

Tabell 2 Spørsmål A006: Religion ”Meget viktig” i 2000-rangeringen. Prosent

1. Indonesia	98%	8.. El Salvador	87%
2. Egypt	97%	9. Filippinene	87%
3. Jordan	96%	10. Tanzania	85%
4. Marokko	94%	11. Pakistan	82%
5. Nigeria	93%	12. Tyrkia	81%
6. Algerie	92%	13. Iran	80%
7. Bangladesh	88%		

²³ Ingleharts bok har ikke sidetall, men hvert spørsmål er en side. Spørsmålene er delt inn i seksjoner med bokstavene A-F og deretter et to- eller tresifret nummer.

Tabell 2 viser at det er relativt sett fattige muslimske land på de 4 første plassene. Nigeria (5) og Tanzania (10) har begge muslimske befolkninger på hhv. 35 og 42 prosent (Encyclopedia Britannica country fact sheets²⁴). De katolske landene El Salvador (8) og Filippinene (9) inntar førsteplassene av hhv. Mellom- og Søramerikanske land og ikke-muslimske asiatiske land. Det er også interessant at Pakistan (11) ligger så vidt foran Tyrkia (12) som av mange betraktes som et sekulært land.

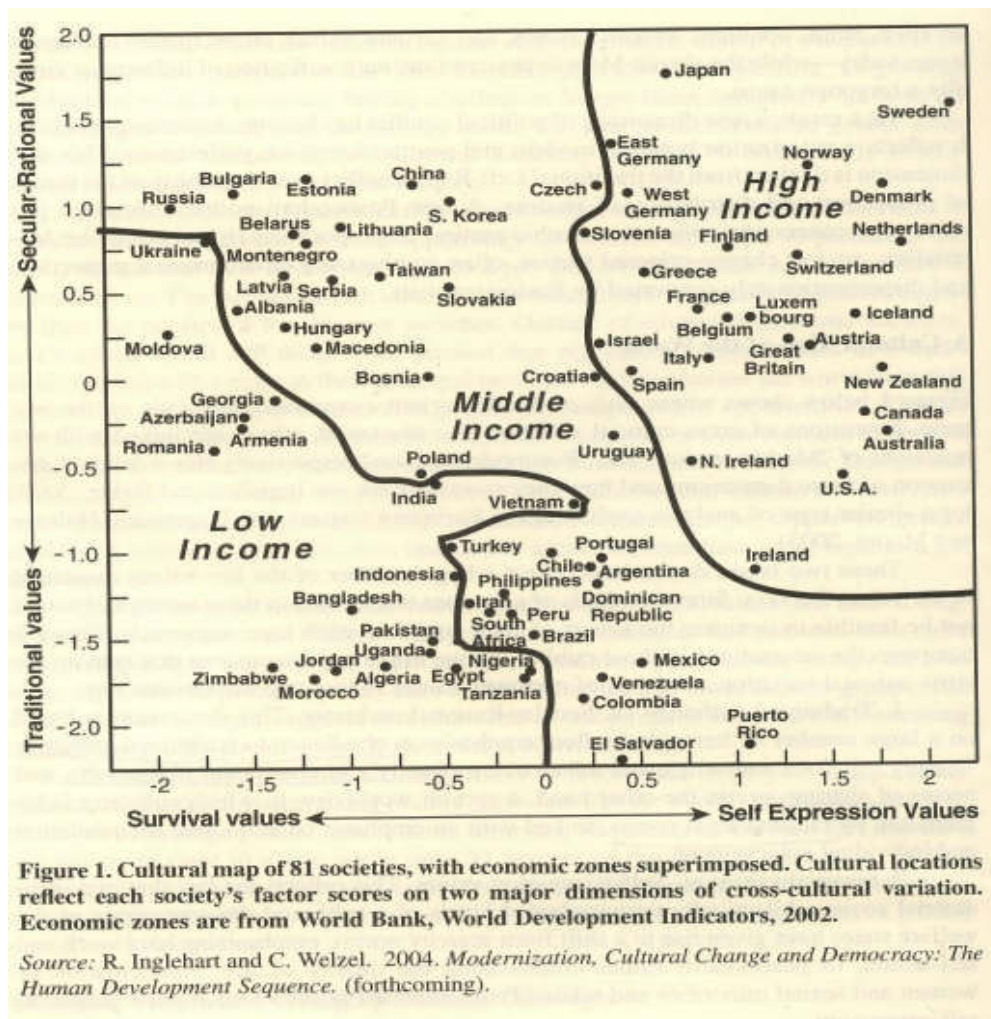
Sammenligner jeg Norge og Pakistan, ligger Pakistan på en 11. plass av de sammenlignede land med 82 prosent, mens Norge inntar en 68-plass (av 79) med 12%. I et senere avsnitt vil jeg diskutere spesifikke forskjeller og likheter mellom Norge og Pakistan basert på de resultatene som denne boka angir. Dermed er tendensen om sammenheng mellom religion klar. Det er imidlertid ikke helt entydig – både i USA og Irland har folk et betydelig mer religiøst syn på verden enn landenes økonomiske nivå skulle tilsi (Inglehart et al. 2004: 5).

6.3 Norges og Pakistans plassering på det kulturelle verdenskartet

I teorikapittelet har jeg gjennomgått Ingleharts teoretiske posisjon om overgangen mellom materialistisk og postmaterialistiske samfunn med tilhørende verdier. I det følgende skal jeg ut fra det kulturelle verdenskartet vise den posisjon hhv. Pakistan og Norge har fått. Videre skal jeg forsøke å utøve en viss kritikk av tallene i form av en gjennomgang av verdiskoringer for de to landene, på variabler der verdiene faktisk ikke er så veldig ulike.

Figur 5 er en gjengivelse av Figur 1 fra Inglehart og Welzel og viser et kulturelt verdenskart (gjengitt fra Inglehart et al. 2004). Pakistan tilhører gruppen av lavinntektsland, og på kartet får landet høy score for tradisjonelle verdier og høy score for overlevelses-verdier, og Norge, blant høynntektslandene, får høy score for sekulærassjonelle verdier og høy score for selvrealiseringsverdier. Vi ser altså at Norge og Pakistan ifølge World Values Survey og tolkningen av denne, er plassert på hvert sitt ytterpunkt på aksene.

24 <http://search.eb.com/wdpdf/Nigeria.pdf> og <http://search.eb.com/wdpdf/Tanzania.pdf> lastet 12.02.2007



Figur 5 Kulturelt verdenskart over 81 samfunn der økonomiske soner er lagt over.

6.4 Et kritisk blikk på tolkningene av World Values Survey

Det er vanskelig å komme med tungt funderte innvendinger mot dette overveldende materialet, som omfatter hundrevis av tabeller og i tillegg muligheter for utallige analyser hvis man bruker dataene på web – se <http://www.worldvaluessurvey.org/>.

Jeg vil imidlertid igjen trekke frem Liens diskusjon av æresbegrepet i Pakistan i **Kapittel 2.4.10**. Som vist ovenfor krever det å øke sin ære/respekt ('*izzat*') i mange tilfeller utførelse av både umoralske og moralske handlinger. Respondentenes svar må ses som uttrykk for en normativ holdning: "det man generelt synes om noe". Bevisstheten om normene er til stede, ellers ville man ikke være seg bevisst når man brøt dem – men de gjenspeiler altså ikke alltid folks faktiske handlingsmønstre, som er mer opportunistiske. Se om holdningen til bestikkelser nedenfor.

Boka *Human Beliefs and Values* er imidlertid ifølge introduksjonen ”et utvalg som fanger opp noen av de viktigste og teoretisk mest interessante variasjoner” og er viet til å bekrefte moderniseringsteorier (Inglehart et al. 2004: 5, Inglehart & Baker 2000: 19-20). Går man igjennom verdiene og vektleggingen av dem i Norge og Pakistan ser man store forskjeller i tråd med det kulturelle kartets konklusjoner.

For Pakistan finnes det imidlertid bare data fra 2002. Én begrensning er derfor at man ikke kan studere utviklingstrender i Pakistan ut fra materialet. En annen er at mange av verdiene ikke er dekket. Således er verdien ”na” (not available) gjennomgående fra spørsmål A064-A096 om folks deltakelse i organisasjoner: religiøse, kvinnegrupper, politiske, ungdomsgrupper, osv. At spørsmål A128 om hvor mange som ikke ville like å ha muslimer i nabolaget ikke er med, er innlysende. Det er imidlertid ikke gjort rede for manglende svar i materialet. Miljøspørsmål som hva miljøvern burde koste, om mennesket burde være naturens herskere eller leve i harmoni med den, osv. er heller ikke stilt i Pakistan (omfatter alle tabeller i del B). Store deler av del C (C011-C059) – aspekter ved arbeid og holdninger til disse – er heller ikke dekket i Pakistan og delvis heller ikke i Norge. Her er viktige spørsmål om hvem som bør lede forretningsverden og spørsmål som dekker hvorvidt man bør følge ordre fra overordnede. Disse ville, etter det jeg kan forstå, vært relevante i opptegningen av verdikartet, og kunne kanskje hatt virkning på Pakistans plassering på det. Under familieverdier (D23 og utover) er de fleste spørsmål ikke stilt i Pakistan. Riktignok inneholder tabellen spørsmål angående enslige mødre som ville være vanskelige i pakistansk sammenheng. Det er imidlertid ingen åpenbar grunn til at en del spørsmål om forutsetninger for å være lykkelig i et ekteskap ikke skulle ha vært stilt (D026-041) selv om det nok ikke i Pakistan er særlig relevant å spørre om hvorvidt det har betydning at ektefellene har samme religion. I Pakistan er ikke spørsmålet om man er villig til å kjempe for sitt land stilt (E012) (i Norge svarer 89% ja på dette). Spørsmål E019 om man ville synes at større vekt på familielivet er et gode er imidlertid stilt og besvart positivt i begge land (Pakistan 89% og Norge 95%). Dette viser at det finnes verdier som er ganske like i de to landene til tross for svært forskjellig plassering på det kulturelle kartet – og det skal jeg se litt nærmere på nå.

6.5 Verdier som tillegges liknende vekt i Norge og Pakistan

Dette avsnittet er et lite eksperiment for å undersøke på hvilke felt det kan tenkes at svarene *ikke* skiller seg særlig fra hverandre i Norge og Pakistan, der verdier finnes i Inglehart et al.

(2004). Jeg har vist at ifølge Rokeach finnes alle hovedverdier i alle samfunn, det er distribusjon og vektlegging av verdien som er annerledes. Jeg vil gjøre min egen lille tilpasning og sette en grense slik at det må være maksimalt 11 prosentpoengs forskjell mellom Norge og Pakistan for å komme med på følgende liste over ”lik vekt på en verdi”.

Tabell 3 viser hvilke verdier som da kommer med.

Tabell 3: Verdier med tilnærmet samme vekt i Norge og i Pakistan, år 2000

Verdispørsmål	% i N	% i PK	Verdispørsmål	% i N	%i PK
A1-6 Hvor viktig i livet ditt er ... (veldig viktig)			E014-E021: Positive endringer i livet:		
A001 Familie	88	93	Mindre vekt på penger	61	70
A005 Arbeid	59	61	Mer vekt på familieliv	95	89
A8 Lykkefølelse (veldig)	30	20	Tror du vitenskapelige fremskritt vil hjelpe folk (ja)	39	41
A27-42 Barnas egenskaper			E34C Samfunnet må endres gradvis med reformer	67	64
Vekt på gode manerer	75	67	E036 Statlig eierskap i forretnings- verden bør øke	14	17
Vekt på utholdenhet	36	29	E075 Tillit til parlamentet	70	76
A124-151 Naboer man ikke ville like å ha			E076 Tillit til det offentlige	51	50
Forskjellig rase	8	7	E078 Tillit til TV	49	57
Følelsesmessig ustabile	37	40	E080 Tillit til politiske partier	33	28
Folk med Aids	14	7	E116 Regjeres av militæret	5	4
Narkomane	66	59	E117 Ha demokratisk system	96	88
A169 Gode medmenneskelige forhold			E120 I demokrati går økonomien dårlig (uenig)	66	61
Forstå hva andre foretrekker (viktigst)	83	80	E144 Immigrasjon: La folk komme så lenge det er jobber	43	43
Hvor mange barn ideelt (0-2 barn)	46	42	E188 Se på TV mindre enn 3 timer daglig	87	93
D058 Både mann og kvinne bør bidra med inntekt til husholdningen	80	70	F001 Tenker over meningen med livet (ofte)	32	36
E003A Viktig å gi folk mer å si i regjeringenes avgjørelser	14	4	F114 Å få støtte fra staten uberettiget (kan aldri rettferdiggjøres)	71	77
E003B Viktig å opprettholde lov og orden i landet	66	57	F117 Ta imot bestikkelse (kan aldri rettferdiggjøres)	85	92

Tabell 3 viser at til tross for likheten i nivåene på tillit til det offentlige og parlamentet gjelder dette ikke tilliten til regjeringen (E079 – NO 66% og PK 39%). Det er imidlertid en god del felles verdier, for eksempel støtte til et demokratisk system, og rimelig tillit til at økonomien skal være god også i et demokrati. Det er heller ikke mer enn 20-30% i befolkningene som har en høy grad av lykkefølelse i livet, og familieliv scorer høyt og mye høyere enn arbeid i begge samfunn. Holdningen til bestikkelser er også felles og negativ for

befolkningene i Norge og Pakistan – likevel er Pakistan blant verdens mest korrupte land (se for eksempel Pakistan Corruption Report 2002 og 2006).

Avslutningsvis skal jeg nevne at Al-Braizat ikke finner noen korrelasjon mellom demokratisk styresett og religiøsitet i WVS-undersøkelsene. Folk i land som Marokko, Iran og Jordan uttrykker sterk støtte til demokrati som styreform samtidig som de scorer høyt på religiøsitet. Al-Braizat ser dette som en klar indikasjon på at anklager om at islam står i veien for muligheten for å utvikle et demokrati er ubegrunnet Al-Braizat (2003: 58-60).

Jeg skal nå se nærmere på om det kan være verdioppfatninger som gjør at norsk-pakistanske foreldre sender barna til pakistanske skoler.

6.6 Norsk-pakistanske barn i pakistansk skole – en stille protest?

Rapporten *Barn på skole i utlandet* (Kommunal og regionaldepartementet 2004, heretter KRD) gir følgende årsaker til at norske foreldre med innvandrerbakgrunn flytter barna til sine opprinnelige hjemland for en kortere periode slik:

- 1) Foreldrene har et ønske om at barna skal lære om familiens røtter og ha kontakt med familie i foreldrenes fødeland.
- 2) De yngste barna blir antakelig som oftest sendt til utlandet for å begynne på skole der og for å lære foreldrenes opprinnelige språk, religion og kultur å kjenne.
- 3) For de eldre barna kan det være flere årsaker – de har blitt ”for norske”, er misfornøyde med det norske skolesystemet, har problemer på skolen, har påbegynt en kriminell løpebane, er vanskelige å håndtere for foreldrene eller foreldrene har behov for avlastning av andre årsaker.

I denne rapporten gjengis også en undersøkelse av såkalte ”gjenoppdragelses-reiser”²⁵ som hadde fokus på årsaker til de lange utenlandsoppholdene og konsekvensene av disse for barna. I den danske undersøkelsen er det fire typer utenlandsopphold: (1) sosial ”gjenoppdragelse”, (2) kulturell eller religiøs ”gjenoppdragelse”, (3) identitetsdannelse og avklaring av tilhørighet samt (4) ferie eller familiebesøk (KRD 2004: 11).

²⁵ Utført av et dansk konsulentfirma med mange oppdrag for det offentlige – ett av satsningsområdene er integrasjonspolitik. Se: <http://www.niraskon.dk/>

De sosiale ”gjenoppdragelsesreiser” er ifølge den danske undersøkelsen mest utbredt blant gutter på bakgrunn av lengre tids asosial adferd (f.eks. kriminalitet, overfall, tyverier, narkotikasalg eller stoffmisbruk). Derimot er det mest jenter som sendes på kulturell eller religiøs ”gjenoppdragelse”, der konflikter i forbindelse med familiens ære og skam (eller et planlagt ekteskap) resulterer i at barnet sendes til hjemlandet (KRD 2004: 12). Mens kategori 1) og 2) derfor anses som overveiende til skade for barnets integreringsmuligheter i det danske samfunnet, anses kategori 3 og 4 å kunne bidra positivt til barnets utvikling, såfremt oppholdet ikke dras ut til å vare i flere år.

Østberg gir et mer variert bilde. Pakistanske migrasjonsfamilier er transnasjonale og derfor er det oftest et ønske om engelskspråklig utdanning, som gir flere muligheter i voksenlivet, som ligger bak en flytting av barna (Østberg et al. 2004: 49). Også hos Østberg finnes en manglende tillit til det norske skolesystemet, idet ”enten negative erfaringer fra norsk skole eller negative forestillinger om norsk skole, utgjør en klar *push*-faktor [for å sende barna til Pakistan *min anm.*] i rundt en fjerdedel av materialet”. Hovedgrunner er 1) klasser med få norske elever som hinder for integreringsmuligheter, 2) KRL-faget som manglende respekt for minoriteter og 3) bortfallet av urdu-undervisning (Østberg et al. 2004: 49). Den manglende tilliten viser seg også i det Østberg kaller en ”overfortolkning av det norske samfunnets manglende familieverdier”:

Blant en god del foreldre ble det norske samfunnet oppfattet som om det oppfordret unge mennesker til å velge bort familiepliktene. Flere refererte til et press fra det norske samfunnet om at barn burde flytte hjemmefra når de ble 18 år for da var de myndige. De erfarte også at egne barn lett refererte til skole, politi eller barnevern dersom de følte foreldrene bestemte for mye over dem. En del pakistanske foreldre oppfatter med andre ord norske makt-institusjoner som representative for en form for frihet som de selv mener ville skade familien (Østberg et al. 2004: 45-46).

Ut fra dette er det rimelig å trekke den slutning at det i noen grad er verdispørsmål basert på forskjeller mellom norsk og pakistansk samfunn som motiverer foreldre til å sende barna til ”gjenoppdragelse” på denne måten.

I Østberg et al. (2004) savner jeg også en drøfting av hvorvidt de kan stole på svarene intervjuerne har fått. Respondenter kan ha mange motiver for ikke å fortelle sannheten. Et eksempel: Lien (1993: 95) beretter om landsbygutters forsøk på å benekte at kastesystemet finnes i Pakistan. ”guttene løy for at jeg ikke skulle tenke stygt om dem”. For ikke å stille seg i et dårlig lys ut fra det de antok var Liens moral, lot de som om de delte den samme moral som henne. Det samme opplevde hun også blant pakistanske intellektuelle for eksempel i Islamabad. I Østberg et al. (2004: 60) sier omtrent halvparten av intervjuobjektene, at ”det er

best for norsk-pakistanske barn å gå på skole i Pakistan”. Kan man tenke seg at flere ville sagt det, dersom spørsmålet var stilt av pakistanske forskere i Pakistan? Kanskje norsk-pakistanske foreldre av høflighet ikke vil uttale seg kategorisk mot den norske skolen overfor norske forskere?

6.7 Oppsummering

Verdier i Norge er ifølge Inglehart overveiende i kategorien ”postmaterielle verdier”, mens verdier i Pakistan ifølge World Values Survery er typiske ”materielle”. De store skillene mellom samfunnene går på religion og oppfatninger av religion, og på graden av individets selvstendighet i forhold til ivaretagelse av gruppens interesser. Jeg skal nå nærme meg analysene av lærebøkene i mitt eget materiale. Først skal jeg imidlertid se på tidligere arbeider som er relevante for mitt eget.

7. Tidligere studier av pakistanske lærebøker

Nå følger en kort gjennomgang av tidligere studier av pakistanske lærebøker, som også har lagt vekt på verdier. I 1999, da jeg var på feltarbeid i Pakistan, var det få som hadde forsket på innholdet i lærebøkene. Innholdet i bøkene har imidlertid stått sentralt i Pakistans læreplaner og er gjenstand for stadige rapporteringer i skolesystemet selv.

Skolemyndighetene gir tilbakemeldinger til Punjab Textbook Board når såkalte ”feil” blir oppdaget (FAR 2, intervju april 2000), selv om denne ikke kan sies å være systematisk (Aly 2007: 20). Etter general Musharrafs overtakelse av makten i Pakistan rykket utdannings-systemet igjen inn på den sentrale politiske arena, og flere forskere har beskjeftiget seg med temaene. En tidlig bidragsyter til forståelse av pakistanske urdu- og engelsk-lærebøker i provinsen Sindh er Zeenatunnisa, og hennes arbeid gjengis og diskuteres i det følgende.

7.1 Zeenatunnisa og kjønnsdiskriminering i lærebøker

Zeenatunnisa tar for seg det pakistanske samfunnets kjønnsbaserte diskriminering mot kvinner på 1980-tallet på utdanningsområdet. Gjennom tekstanalyse av urdu- og engelsk- lesebøker på ungdomsskolenivået i den sørligste provinsen Sindh, undersøker hun hvorvidt lesebokinnholdet søker å bevare gamle, tradisjonelle og patriarkalske verdier eller prøver å ta inn endringer i sosiale verdier som følger i kjølvannet av økonomisk utvikling, men hun definerer ikke tradisjonelle og patriarkalske verdier. Studien baserer seg på at ”fremstillinger av mennesker i lesebøker inneholder implisitte og eksplisitte budskap om kvinner og menn og deres relative posisjoner i samfunnet”, og at disse ikke bare reflekterer et samfunns verdisystem, men også bidrar til å forme den sosiale virkeligheten (Zeenatunnisa 1978: 1).

Zeenatunnisas begrunnelse for å velge ungdomsskoletrinnet for sin undersøkelse (klasse 7, 8, 9 og 10) er at dette trinnet er avgjørende i barnas utvikling. Dette er tiden der begreper om kjønnsrelasjoner formes (menns og kvinners relative posisjoner i samfunnet), selv om forming av manns- og kvinneroller starter fra spebarns alder. Etter ungdomsskolen faller studentene enten ut av skolen eller velger en yrkesutdanning, og derfor må innholdet i skolebøker på dette trinnet overvåkes (Zeenatunnisa 24-25).

Hun finner et strengt patriarkalsk system i lesebøkene – det er få kvinner i tekstene (ca 17% av personene) og verdien av kvinners bidrag i reproduksjon, i dagliglivet eller i

barneoppdragelse belyses ikke – tvert om synliggjøres menn selv der hvor kvinner burde opptre. Det illustreres i følgende eksempel fra bok 2, 10. klasse:

En stammes makt ligger i antallet menn. En sønns fødsel ses derfor som en stor velsignelse for familien. Den stolte faren bekjentgjør en sønns fødsel med rifleskudd.

Zeenatunnisa utleder at kvinnen som føder sønnen ikke er verd å nevne, hennes følelser ved fødselen er uviktige: Den stolte faren dominerer scenen. Det implisitte budskapet er at kvinner ikke bidrar til en stammes styrke, og når en jente blir født er det ikke en velsignelse for familien (Zeenatunnisa 1989: 31-32).

Menn er alltid sentrale figurer i situasjoner utenfor hjemmet, men kvinner er ikke alltid fremstilt som innflytelsesrike i hjemmet. Det er ni leksjoner som beskriver familiesituasjoner med foreldre/eldre og barn – situasjoner som gjelder overføring av verdier – men det er menn som dominerer scenen i hele fem av disse. Zeenatunnisa kritiserer dette og sier at en slik fremstilling overser den tradisjonelle innflytelse kvinner, som hovedoppdragere av barna, har på utviklingen av barnas personlighet og oppførsel. Hun trekker også inn effekten av menns migrasjon som har ført til økt grad av beslutningstaking makt hos kvinner i husholdningen. I stedet presenterer tekstene en trist, gledesløs versjon av kvinnerollen som ikke fanger opp de positive sidene ved å være mor, mors rolle og innflytelse i barneoppdragelsen og familiesaker, som idealiseres i tradisjonell muslimsk ideologi (Zeenatunnisa 1989; 39-40). Lignende resultater frembringes omkring fremstillingen av yrkesroller. Kvinnens plass er i hjemmet, mens mennene er engasjert i det som fremstilles som viktige og interessante oppgaver. Fremstillingen av kjønnes ulike karaktertrekk faller inn under stereotyper for maskulinitet og femininitet. Det støtter opp om gutters selvilde og forbereder dem for aktiviteter utenfor hjemmet og maktposisjoner, mens jentene sosialiseres til hjemlige sysler. Samtidig gis maskuline kategorier høyere verdi enn feminine.

7.1.1 Diskusjon og oppsummering av Zeenatunnisas bidrag

Zeenatunnisa finner i overensstemmelse med Ingleharts verdikart et materialistisk samfunn med vekt på tradisjonelle normer. Hun viser gapet mellom statens erklærte politikk for kvinners likeverdige samfunnsdeltakelse, og den manglende virkeliggjørelsen av politikken – eksemplifisert ved at undervisningsmateriell ikke oppdateres. Hun konkluderer med at ”Jentene lærer å være avhengige, verbale, sosiale og omsorgsfulle, mens guttene lærer å være uavhengige, aktive og aggressive” (Zeenatunnisa 1989: 25).

Er dette så noe som er blitt bedre med årene? Zeenatunnisa skriver om bøker fra avslutningen av Zia ul-Haqs regime. Mattu og Hussain viser, etter å ha lest bøkene fra Punjab Textbook Board (også med eksempler fra klassene VII-X) at i samfunnsfagtekstene fra Zia-årene og fram til i dag er lite forandret i dette henseende. Det er ingen retningslinjer i læreplanene for hvordan skoletekster skal være med hensyn til representasjon av kvinner, og lærebokforfatterne står aktivt imot ideene om kvinners rettigheter og tror på å bevare et status quo. Tradisjonelle stereotyper av manns og kvinnerollen etableres i lærebøkene fra klasse I, og bortsett fra på de tidligste klassetrinn er det ingen tegninger av jenter som leker ute eller driver sport (Mattu og Hussain 2003: 101-103).

Fakta som 1) at det er utallige eksempler på modige kvinner i historien og mange kvinner som jobber på fabrikker og 2) at menn også kjemmer håret sitt og at man vet at også de lager te og vasker klær, blir helt oversett (Mattu og Hussain 2003: 107).

Diskriminering av kjønn i pakistanske lærebøker er med dette godt dokumentert. I analysene av mitt materiale vil jeg ikke gå særskilt inn på dette aspektet fordi jeg ikke regner med å finne annet enn flere eksempler på det samme. Saigol sier om det ideologiske innholdet at det er i middelskolen (klasse VI-VIII) at det ideologiske og identitetsformende innholdet blir hovedsaken. Det finnes riktignok ideologisk innhold på gruntrinnet, men av pedagogiske hensyn er det noe mindre vekt på å belaste barn med abstrakte begreper som de ikke kan forstå. Det ideologiske innholdet øker mange ganger når barna kommer til det øvre middelskolenivå. Når barn når sitt tidlige voksenstadium forutsetter man at "de pakistanske barna må være fullstendig innkorporert i nasjonen ved å ha assimilert de offisielle normene av nasjonalitet og pakistansk medborgerskap" (Saigol 2005: 1007-1008).

7.2 Nayyar og Salim

7.2.1 Om prosjektet

A. H. Nayyar og Ahmed Salims *The Subtle Subversion – The State of Curricula and Textbooks in Pakistan* er en rapport fra et prosjekt ved Sustainable Development Policy Institute som het "A Civil Society Initiative in Curricula and Textbooks Reform". BBC news forteller at bakgrunnen for at SDPI tok dette initiativet var at general Musharraf i 2002 hadde bedt Utdanningsdepartementet om å foreta en gjennomgang av alle lærebøker i skolen. Komiteen som jobbet med saken anbefalte å ikke gjøre noen større endringer. Dermed tok SDPI initiativet til en selvstendig granskning (Khan 2005). Rapporten er et teamwork med flere

bidragsyttere og Nayyar og Salim som både redaktører og bidragsyttere. Salim (2005) sier at rapporten først ble utsatt for kritikk for forhold som det ikke sto om i den. Curriculum Wing i Utdanningsdepartementet nedsatte en komite for å gå igjennom rapporten, som godkjente anbefalingene med få endringer. Men departementet selv uttalte at rapporten ikke hadde blitt godkjent. Regjeringen har iverksatt en rekke tiltak for å få til endringer, og nå ønsker imidlertid politikerne og media å vite om det har skjedd noe med lesebøkene siden rapporten, og SDPI har startet et oppfølgingsprosjekt. De første funnene derfra viser at en del islamstoff er tatt ut fra pakistansk kunnskap og lagt til islamkunnskap, og samfunnskunnskap er på vei til å bli til historie og geografi. Jeg har ikke funnet opplysninger om "B-laget" urdu ennå. En revidert utdanningspolitikk er under arbeid, som det er utkommet et White Paper til (Aly 2007) og det nasjonale Curriculum Wing har utlyst stillinger for å skrive nye bøker (Salim 2005). Status pr. april 2007 er imidlertid ikke kjent, det er ikke spor av noen rapport på SDPIs nettsted og den reviderte politikken er ikke blitt nedfelt i lovgivning ennå.

7.2.2 Innholdet i rapporten

Rapporten omfatter mange fag og aspekter ved skolen, som er nevnt over. Det som berører urdufaget vil jeg diskutere i forbindelse med min egen analyse av urdubøkene senere.

Nayyar og Salim levner ikke lesebokinholdet mye ære: Historiske begivenheter forvrenges slik at fremstillingene står fjernt fra sannheten, muslimenes rolle på subkontinentet glorifiseres og monopoliseres (bare muslimer sto for opprøret mot britene i 1857, for eksempel), muslimenes fredelige sameksistens med andre kulturer og religioner forties, all historie fra før muslimenes ankomst på subkontinentet utelates (i tråd med diskusjonen i parlamentet gjengitt fra *Dawn* i innledningen). Hovedpunktene for det de mener er galt med innholdet i skolebøkene er: Religiøs diversitet overses, det er historieforfalskninger og unøyaktigheter, glorifisering av krig og av militæret, og viktige utelatelser i historiske fremstillinger.

Jeg beskjeftiger meg fortsatt med dette temaet, selv om Nayyar & Salim (2003) også har gjort grundige studier av tekstinnholdet. For det første konsentrerer Nayyar og Salim seg primært med klasse VI-X, og lite med klasse I-V, som er mitt fokus i lærebokdelen av min analyse. De ser heller ikke på *språket* som indoktrineringsredskap i lærebøkene, bare på generelle temamessige forhold. Sist men ikke minst: Selv om urdubøkene omtales, er hovedvekten igjen på samfunnskunnskap og historie.

7.3 Rosser

Til slutt noen ord om Yvette Claire Rossers doktoravhandling *Curriculum as Destiny. Forging National Identity in India, Pakistan and Bangladesh* (2003). Avhandlingen viser for det første at Pakistan ikke er alene om å forvrengre virkeligheten med nasjonsbygging som formål, det ligger i selve tittelen på verket. Avhandlingen bekrefter resultater fra både Saigol og Nayyar og Salim ovenfor, men også denne handler om fagene samfunnskunnskap og Pakistankunnskap, og ikke om faget urdu. Jeg finner derfor ikke grunn til å gå nærmere inn på innhold og konklusjoner i denne avhandlingen.

7.4 Oppsummering

I min analyse har jeg nå sett på det pakistanske skolesystemet som kan sies å være flere typer av skoler, men med verdigrunnlag som skiller seg mest i graden av islamisering. Jeg har presentert bakgrunnen for islamiseringen av skoleverket, og hvilke verdier som er fremherskende i Pakistans befolkning i dag. Nå til sist har jeg diskutert tidligere forskning om skolebøker i Pakistan og deres innhold, og jeg vil nå introdusere den neste delen av mitt materiale, først urdulærebøkene generelt, deretter læreplanens intensjoner for verdiinnholdet i dem, og deretter det faktiske verdiinnholdet av urdulærebøkene.

8. Lærebokmaterialet

8.1 Innledning

Mye av den litteraturen som Johnsen gjennomgår i sin bok *Textbooks in the Kaleidoscope* beskjeftiger seg med historie og samfunnskunnskapsbøker. Ideologiene som er representert i matematikk, fremmedspråks- og naturfagbøker *antakelig (min utheving)* er like fremtredende som dem som finnes i historie og samfunnskunnskapsbøker (Johnsen 1993: 133).

I Pakistan førte statens målsetning om å skape en pakistansk nasjonalisme og skape positive holdninger overfor militæret til at man gav fortrinnsrett til tekster som støttet slike verdier. Den politiske målsetningen med språkundervisningstekster er derfor å opprettholde visse verdier, visse måter å oppfatte virkeligheten på, og visse eksistensielle myter som tjener til å støtte det fremherskende systemet for maktfordeling. (Rahman 2002: 527).

I tråd med Johnsen fremstiller Rahman samfunns- og pakistanskunnskapbøkene som et A-lag i undervisningen og språkbøkene som et B-lag. Språkundervisningspolitikken er en forlengelse eller et redskap for andre typer av politikk, og tjener til å styrke og vedlikeholde oppfatninger som støtter maktfordelingssystemet i landet (Rahman 2002: 527).

8.2 Utvalg av lærebokmaterialet

I min gjennomgang av tidligere forskning på lærebøker i Pakistan var det nettopp fagene historie og samfunnskunnskap som fikk hovedoppmerksomheten (se for eksempel omtalen av Nayyar & Salim (2003) og Rahman (2004) for eksempler på ”historieforfalskning” i lærebøkene). En grunn til å velge lærebokmateriale fra B-laget urdu er derfor at her fins det lite forskning fra før, og å se om dette ”redskapsfaget” gjør det Rahman sier i sitatet over.

Rahman (2004: 12) viser i en tabell over fullføring av skolegang at i 2001 hadde ca. 30% av befolkningen fullført grunnskole opp til 5. klasse, og ca. 21% hadde fullført middelskolen til og med 8. klasse. Kun 17 % har tatt matrikuleringsseksamen etter 10. klasse. Min første begrunnelse for å begrense meg til 1.-5. klasse er nettopp basert på at det er disse årskullene som har størst sannsynlighet for å bli konfrontert med innholdet i skolebøkene og ideologien som følger med. Min andre begrunnelse er at jeg var interessert i å undersøke om det ideologiske innholdet var det samme for 1.-5. klasse som den tidligere forskning viser for bøker fra 6.-10. klasse.

Pingel sier det slik: ”alle utvalgskriterier er overflødige hvis regjeringen foreskriver bare én eller et meget begrenset antall bøker per år og fag” (Pingel 1999: 18). Slik er det i Pakistan:

I klasserommet bruker lærerne ikke læreplanen, de er kun fokusert på den ene læreboka de har fått beskjed om å bruke. Selv prøver og vurderinger er basert på denne læreboka og ikke på læreplanen (Aly 2007: 17).

Jeg hadde altså ikke mulighet for å velge blant mange urdubøker for hvert klassetrinn.

8.3 Lærebøkene i urdu fra 1999

Lærebøkene i urdu fra Punjab Textbook Board samlet jeg inn under feltarbeidet, se

Kildeliste. Bøker for det ”nye” integrerte pensumet hadde dengang nettopp begynt å komme ut, og jeg klarte å få tak i førsteklassebøkene fra 2000 i Rawalpindi. Øvrige bøker som var til salgs i mars/april 2000 var fremdeles bare for enkeltfag. Selv om læreplanboka for integrert pensum stammer fra 1995, var de nye bøkene altså bare så vidt begynt å komme ut.

I læreplanen leser man at formatet skal være 20” x 30” / 8, og at antall sider for første klasse skal være 30-40 sider, 2. klasse 80-90 sider og 3. klasse 100-120 sider (GoP) 1995: 14-15).

Lærebøkene i mitt materiale fra 1999 er små hefter med sider litt større enn A5 på dårlig papir, men med cover i litt hardere papp, som regel uglanset. De har illustrasjoner og tegninger i duse farger, noen ganger utenom tekstene og noen ganger over hele siden slik at teksten står ovenpå illustrasjonene.

Impressum står noen ganger foran, noen ganger bak, og noen ganger inni coveret, og er forsynt med serienummer, utgivelsesår og måned, utgavenummer, opptrykksnummer, opplagstall, og pris. ABC-bok for første klasse (*urdū qā’ida pahlī jamā’at ke liye*) (Lærebok 1) som jeg har, er for eksempel trykt i april 1999, andre utgave, første opptrykk i et opplag på 85.000 og skal koste 7.45 rupier. Det er oppgitt seks forfatternavn inni coveret, men det står ikke hvem som har skrevet hva, eller hvem forfatterne er. Det er også informasjon om redaksjon, om layout og hvor den er trykt (Ilmi Book House).

8.4 Bøkene for integrert pensum

Den kombinerte førsteklasseboka er satt sammen med fagene engelsk, matematikk, vitenskap og urdu. Coveret er på tykkere papp enn de gamle bøkene, og er glanset. Forsidebildet på urdudelen viser to gutter og to jenter som sitter med skolebøker foran en skole skiltet med

”skole” på urdu i bakgrunnen, med en frok og en papegøye som tilskuere. Coversiden på den engelske delen har samme illustrasjon, men ”skole” er skrevet på engelsk på bygningen. Sidene inni er imidlertid på samme dårlige papirkvalitet, og illustrasjonene er laget i de samme duse fargene som i tidligere utgaver.

Urdudelen er rett og slett den gamle *Merī kitāb* (ref. Lærebok 3) som er satt inn på de første (pakistanske) 56 sidene. Det litt artige er at engelskleseboka begynner fra det vi ville kalle første side, og har sin tittelside på engelsk på omslaget – de to systemene møtes inni boka. Det første halvåret i første klasse skal skolen bruke ABC-boka *urdū qā’ida* (Urdu ABC-bok) (ref. Lesebok 1) som skal hjelpe med innlæring av bokstavene (GoP 1995; 14). Dette er fremdeles en separat bok som heter *Merī qā’ida* (Min ABC-bok) (ref. Lesebok 2). Kravet til integrert pensum for denne er løst ved å ta inn ”My Primer” med det engelske alfabetet og tallord fra én til ti på engelsk. I midten er en side som inneholder telling fra 1-100 (til bruk i matematikk), og en kvart side med ukedagene skrevet både på engelsk og på urdu.

Førsteklasseboka skulle vært utformet nøyaktig etter mål og sidetall som anvist i *Curriculum Document* (GoP 1995: 14). Målene stemmer, men sidetallet er betydelig høyere enn de 30-40 sidene i planen, muligens er det andre sidetallangivelser i nyere læreplaner enn den jeg har, men urdudelen av den integrerte førsteklasseboka alene er på 56 sider i 2000-utgaven.

Titlene på alle lesestykker fra urdulærebøkene klasse I-V er gitt i **Vedlegg C** for oversiktens skyld. Sammendrag for alle lesestykkene i andreklasserboka er i **Vedlegg C IIb**. Før jeg analyserer lærebøkernes innhold vil jeg imidlertid presentere en annen del av mitt materiale, nemlig læreplanen for urdu, og ganske særlig en instruks om hvilke verdier urdulesebøkene er ment å uttrykke.

9. Avsenders intensjon: læreplanen for urdu og verdier

Som nevnt tidligere sier Rokeach at samfunnsinstitusjoner kan sies å etterlate verdi-”spor”. Man finner således spor av institusjoners spesielle verdimønstre i institusjonens dokumenter, i de personlige verdiene til institusjonelle dørvoktere og i institusjonens ”klientell”, altså dem som institusjonen betjener (Rokeach, 1979: 53). I dette kapittelet skal jeg se nærmere på hva utdanningsdepartementets målsetninger er for undervisning i urdu i grunnskolen. Under feltarbeidet besøkte jeg det som heter ”The curriculum wing” under det pakistanske utdanningsdepartementet. Her fikk jeg et eksemplar av *Curriculum document – primary education, classes K-V²⁶, Integrated and Subject Based* utgitt i 1995. Den gir rammene for pakistansk grunnskole. Til forskjell fra læreplanene i Norge gir dokumentet i tillegg til generelle policyhenvisninger, også detaljerte beskrivelser av hvordan bøkene skal se ut fysisk.

Dokumentet foreskriver at det for de tre første årene skal finnes integrerte bøker for fag som samfunnskunnskap, vitenskap, islamkunnskap og kunst. Det skal også være temaer relatert til religiøse plikter som kan passe for moskéskoler (madraser). En litt kryptisk kommentar sier at selv om gjeldende utdanningspolitikk anbefaler integrert pensum bare for første og andre klasse gjør hensynet til moskeskolesystemet og grunnskoleutdanningens store betydning, at tredje klasse også er inkludert i opplegget. Innholdet i tredjeklasseboka for urdu inneholder mye koranlesning, og dette kan være årsaken til dette utsagnet. Det skal videre være plass for matematikk og språkopplæring i det integrerte opplegget. Hensikten er å ”unngå gjentakelser og duplisering (av innholdet) og dermed redusere det konseptuelle omfang av fagene” (GoP 1995: 7).

Min informant ved Punjab Textbook Board sier om integrert pensum at en rapport som foreligger fra Curriculum Development Research Centre (CDRC) (som jeg skulle fått, men aldri fikk), viser at det er 40% overlapping i innholdet i bøkene for de ulike fagene i pakistansk skole. Det er imidlertid ikke dette som ligger til grunn for at fagbøkene nå er slått sammen til én bok for alle fag på samme klassetrinn. Det lå opprinnelig økonomiske motiver

bak dette, i og med at det var planlagt at alle skolebøker skulle bli gratis. Dette ble det likevel ikke noe av, men det var for sent å stoppe de nye bøkene for i år (dvs år 2000 *min anm.*). Hva som blir neste år (dvs. 2001) er det ingen som vet (FAR 6 – intervju april 2000).

Rahman (2004: 19) gjengir utdrag av *National Education Policy 1998-2010 (NEP)* (GoP 1998) og sier at ”den gjengir de klisjeene som alle policydokumenter har hamret inn med litt varierende vektlegging siden 1947”. NEP har et helt kapittel om islamsk utdanning, der det erklæres at alle aspekter av utdanning, også vitenskapsfag, skal styres av religion (GoP 1998: 15 sitert i Rahman 2004: 19).

Min informant ved Punjab Textbook Board er også meget kritisk til *NEP*, men av litt andre grunner. Han uttaler at dokumentet er helt urealistisk i sine målsetninger, er fullt av retorikk og meget abstrakt. Feilen med dokumentet er at alle de gode og riktige ideologiske ordene som brukes ikke er definert - det står altså ingen steder hva "islamske verdier" er. Grunnen er at disse dokumentene generelt ikke er utarbeidet av kvalifiserte folk innen utdanning, men av vanlige byråkrater, som ikke vet hva dette dreier seg om. Definisjonene burde ifølge vært utarbeidet for eksempel av Curriculum Research and Development Centre, som også ligger i Lahore. Som oftest baserer planene seg imidlertid på kopiering av tidligere dokumenter. (FAR 6, intervju april 2000). *NEP 1998-2010* er i 2007 under revisjon og har kommet så langt som til et White Paper (Aly 2007) uten at det er vedtatt noe nytt program ennå.

Rahman (2004: 20) oppsummerer sin diskusjon av *NEP* med at én av statens målsetninger har vært å gjøre utdanning til et redskap for å skape nasjonalisme – noe alle moderne stater gjør. Men det som har gått galt i Pakistans tilfelle er at prosessen med å etablere en nasjon har innebåret å nekte de etniske enheter i befolkningen sine rettigheter – og ved å gjøre det skapte den motstand mot selve idéen om en pakistansk nasjon.

Læreplanen inneholder også grunnlaget for fagspesifikke beskrivelser for fjerde, femte og sjette klasse, og her er det et særlig kapittel for urdufaget. Denne delen er skrevet på urdu, mens resten er på engelsk, og den skal jeg undersøke i det følgende.

²⁶ K'en står for Kachi class (førskoletrinnet). Se under beskrivelsen av skolesystemet i **Kapittel 4** side 33.

9.1 En forelesning om urdu i mønsterplanen

Curriculum Document (1995) har særlige anvisninger om urdufaget, herunder en artikkel på urdu om ”urduens viktighet og verdi” (1995: 40). Artikkelen starter med å innrømme at urdu ikke er flertallets morsmål i Pakistan, men at det alltid har stått nært de lokale språkene i form og ordforråd, og at det har vært brukt i ”regionen” i lange tider (urdu: *sāl-hā-sāl se*).

Urdu har ikke bare en nasjonal rolle, men også en rolle som internasjonalt språk – fordi urduprogrammer blir vist på TV på mange kanaler i Europa, Afrika og Amerika. Derfor er det viktig å lære urdu ikke bare fra et nasjonalt synspunkt, men det trenger også å utvikles for internasjonale behov.

”Frigjøringen av Pakistan” omtales: Den gang var urdu det eneste språket som ble forstått blant muslimene på kontinentet, og det var derfor det ble akseptert som nasjonalt språk. Fordi Quaid-e Azam (Jinnah) sa at urdu skulle være nasjonalt språk, er det viktig å bruke urdu som kulturelt, sosialt og nasjonalt språk for muslimer på subkontinentet.

Urdu ble talt og forstått i Pakistan før delingen fordi den gang var urdu ikke én spesiell regions språk. Urdu står utdanningsmessig, sosialt og kulturelt nært til alle de regionale språkene (urdu: *pākistān ke har hisse kī maqāmī zabānō se gahrī ’ilmī, siqāfatī aur tahzībī rishta qā’im hai*).

Urdu som nasjonalt språk skal være obligatorisk (urdu: *us kī yē qaumī haisiyat muqtazī hai*) i undervisning i utdanningsinstitusjoner, og skal undervises ved hjelp av moderne metoder og forskning. Vitenskap og teknologi bør brukes i undervisningen av urdu fordi standarden for nasjonal utdanning er basert på språkets styrke. Forelesningen etablerer hermed urduens stilling som det eneste nasjonalt språket, og som viktig både av historiske og nåværende internasjonale og nasjonale årsaker.

Men hovedmålsetningen med å undervise urdu ved utdanningsinstitusjoner er at barnet skal utvikle så mye kompetanse i urdu at det kan uttrykke sine følelser på det, at det kan forstå omverdenen og lære andre fag (urdu: *ek barā maqsad yē hai kē bacca is mē itnī qabiliyat paidā kar le kē use apnā māfī az-zamīr bayān karne, apne ird gird kī dunyā samajhne aur dīgar ’ulūm hāsil karne kī salāhiyat hāsil ho jāe*).

Så sies det at når et barn begynner på skolen som ikke har urdu som morsmål, skal man gå ut fra ord som finnes både i urdu og i det lokale språket, for at barnet skal føle seg vel på

skolen. Jeg skal her kort ta opp forholdet til språket panjabi. En av mine hovedinformanter som har panjabi som morsmål og har lært urdu på skolen fant fram til en enkel setning som viser at især ordforrådsmessig kan språkene stå ganske langt fra hverandre i hverdagsspråket. Setningene er gjengitt i **Tabell 4**.

Tabell 4: Setning på henholdsvis panjabi og urdu med norsk oversettelse

Panjabi:	<i>kyo</i>	<i>dā</i>	<i>savād</i>	<i>cangā</i>	<i>aundā</i>	<i>é</i>
Urdu:	<i>ghī</i>	<i>kā</i>	<i>zāika</i>	<i>acchā</i>	<i>hotā</i>	<i>hai</i>
Norsk1:	Smøret	sin	smak	god	(er)
Norsk2:	Det (klarede) smøret smaker godt.					

Tabell 4 viser at alle ordene med unntak av (*é/hai* = er) er ulike i disse to setningene. Strukturelt er det imidlertid ganske likt – begge språkene benytter samme genitiv-konstruksjon med *dā/kā* for å forbinde smaken med det som smaker, og begge bruker en dobbel presenskonstruksjon. Mens den panjabitalende vil velge hovedverbet *aunā* (å komme), som gir noe som ligner den norske betydningen ”smaken bekommer meg vel” vil man i urdu foretrekke *honā* (å være). Språkene står hverandre altså nær, slik forelesningen hevder, men det er viktige forskjeller, og en panjabi poet som jeg møtte i Jhelum under feltarbeidet sa at for ham hadde panjabi et mye større potensiale til å uttrykke folks følelser og sinnstilstander enn urdu (FAR 4 – april 2000). Rahman tar opp en myte om at panjabi er vulgært, noe mange panjabier tror om språket sitt. Han antar at det skyldes at språket i Pakistan ikke brukes i formelle domener, men primært som hjemmespråk og mellom venner. Når abstrakte begreper lånes inn fra andre språk til bruk i formelle domener virker de ikke vulgære, men panjabi mangler et slikt ordforråd fordi det ikke brukes i offisielle sammenhenger. Når da panjabiorde for kroppsdelar og deres funksjon brukes virker de derfor mer direkte og grove på tilhøreren (Rahman 2002: 404). Et prosjekt fra 1986 nedtegnet ord som var felles for urdu og panjabi med det formål å forsvare at man kunne undervise barn med panjabi som språk gjennom urdu. Prosjektet konkluderte med at 68,8 % av ordforrådet til små barn var felles for panjabi og urdu, mens bare 27,7% av ordene var spesielle for panjabi (Malik u.å: 14, sitert i Rahman 2002: 418).²⁷

²⁷ Forholdet mellom panjabi og urdu i pakistansk politikk drøftes inngående i Rahman 2002, kapittel 12.

I artikkelen er den tette tilknytningen mellom språk og religion ikke særlig fremtredende. Riktignok nevnes urdu som muslimenes språk, men da er det knyttet til subkontinentet, ikke til Pakistan og nasjonsbygging. Mitt forslag til forklaring på dette er Rokeach' kritikk til institusjonell dokumentgjennomgang av denne typen, nemlig at forfattere kan ta enkelte verdier for gitt og dermed unnlate å nevne dem (Rokeach 1979: 54).

Sammenfattet dreier artikkelen seg om å stadfeste at urdu har en unik posisjon som nasjonalt språk og at forfatterne av lærebøker har en plikt til å være med å utvikle det. Vi kommer så til en spesifisering av temaene som bøkene skal inneholde, og dem skal jeg se på nå.

9.2 Instruks om temaer for lærebøkene

Denne instruks til lærebokforfatterne har form av en 13-punkts liste. Listen er en ren oppstilling av de verdier som departementet forutsetter må være med i bøkene for at de skal kunne bli godkjent, først av Punjab Textbook Board og deretter av den føderale læreboknemnda, og uttrykker dermed de institusjonelle verdiene fra skoleverkets side for urdufaget. Her følger de 13 punktene i urdu transkripsjon (se veiledning om transkripsjon i vedlegg A) og oversatt til norsk. Punktene er holdt i en oppfordrende tiltaleform til forfatterne og "dem" og "studentene" er skoleelevene.

- 1) *qaumī aur 'ilāqā'ī zabānō kā ʿhtirām kiyā jāe*
Få dem til å respektere nasjonale og regionale språk
- 2) *pākistān ke tamām bāshindō ke liye mōhabbat-ō ʿhtirām kā jazba paidā kiyā jāe.*
Skap (i dem) en følelse av kjærlighet og respekt for alle Pakistans innbyggere.
- 3) *tulaba ko qaumī tarāne aur qaumī parcham ke ādāb se vāqif karāyā jāe aur un par 'amal karāyā jāe*
Gjør studentene kjent med respekten (eller: seremoniene) for nasjonalsangen og nasjonalflagget og gjør bruk av dem.
- 4) *tulaba mē yē ʿhsās ubhārā jāe kē vō musulmān qaum ke afrād mē lihāzā unhē islāmī rivāyāt ke mutābiq sacā, dīyānatdār, mōhabbat-ē vatan, khidmat-ē khulq aur jānbāz-ē mujāhid bannā cāhiye.*
Innprent i studentene følelsen av at de er individer i et muslimsk samfunn, derfor må de, ifølge islamske tradisjoner, være sanne, ærlige, patriotiske, tjenestevillige overfor samfunnet og offervillige hellige krigere.
- 5) *pākistānī masnū'āt aur qaumī libās ko ravāj dene kī hausla afzā'ī kī jāe.*
Oppmuntre til i økt grad å foretrekke bruk av pakistanske produkter og nasjonal klesdrakt
- 6) *tulaba ko qaumī adab-ō siqāfat kā mutāla'a karāyā jāe.*
Få studentene til å studere den nasjonale kulturarv

- 7) *tulaba ko zēhn nashīn karāya jāe kē duniyā ke tamām musulmān ek hī millat se ta'alluq rakhte hāi*
 Legg studentene på sinne at alle muslimer tilhører den samme nasjon (samme tro, samme brorskap).
- 8) *tulaba ko takrīm mēhnat, sāda zindagī aur khud e'timādī-ō sakht koshish kā 'ādī banāyā jāe.*
 Forsøk å venne studentene til å vise respekt for hardt arbeid, et enkelt liv, selvstendighet og utholdenhet.
- 9) *pākistān kī sarzamīn, sālimiyyat aur rivāyāt ke tahaffūz ke liye tulaba mē isār-ō qurbānī ke jazbāt ubhāre jāē.*
 Fremelsk i studentene deres uselviskhhet og offervilje for Pakistans områder, sikkerhet og bevarelse av tradisjoner.
- 10) *taqrīrī mauzū'āt aise hō jin mē tulaba apnī zindagī ko buland maqāsīd ke liē²⁸ vaqf karne kā izhār karē aur is tarah in kī tavajjo' dīnī qaumī aur mulkī taqāzō par markūz rahe.*
 Leksjonenes temaer må være slike som studentene i sine liv kan innpasse og dedikere til sine høye mål og som kan forbli innpodet til deres (fortsatte) utvikling i henhold til religionens, folkets og landets krav.
- 11) *aham qaumī tahvārō par majālis kā ēhtimām kiyā jāe aur mauqa' ke mutābiq baccō se 'ahd lie jāē aur un kī pābandī par zor diyā jāe.*
 Ved viktige nasjonale begivenheter, legg vekt på samlinger og alt etter begivenhet få barna til å avlegge ed og å legge vekt på overholdelsen av dem
- 12) *nazriya-ē pākistān ko musallama haqīqat kī sūrat mē pesh kiyā jāe aur use kabhī mutnaza' aur qābil-ē bahs na banāya jāe.*
 Presenter pakistansk ideologi som udiskuterbar sannhet - gjør den verken til gjenstand for diskusjon eller diskuterbar.
- 13) *mavād-ē tadrīs mē dīn-ō duniyā kī tafriq kā tasavvur na diyā jāe balkē islāmī nuqta-ē nazar ke mutābiq mavād pesh kiyā jāe.*
 Ikke la det bli et skille i fremstillingen av det religiøse og det verdslige i undervisningsmaterialet, men presenter materialet i henhold til islamsk synspunkt.

Artikkelen gir inntrykk av at dette skal gjelde alle lærebøkene fra første til femte klasse, selv om denne teksten står i innledningen til spesifikasjonen til de separate bøkene i fjerde og femte klasse som ikke har noe integrert pensum.

Nayyar & Salim (2003: 13) gir eksempler på foreskrevne enkeltleksjoner i urdubøkene for fjerde og femte klasse. Her inngår profeten, hans familie og følgesvenner, islamske ledere, fortellinger fra islams historie, ”gylne sitater” (av muslimske tenkere), Pakistans tilblivelse,

²⁸ Selv i samme stykke er det ulike stavemåter i ”ke liye” – i 9 ”lām – ye – hamza – ye”, og her i 10 ”lām – hamza – ye”

fremstående personer i Pakistan, Pakistans martyrer og historier som oppfordrer til hellig krig (*jihād*), og om den islamske verdens enhet. Nayyar og Salim (2003: 87) sier at særlig dette med oppfordringer til *jihād* og å ofre sitt liv for religiøse formål (*shahādat*) er noe som kom inn i læreplanene etter 1979 som følge av Zia ul-Haqs islamisering av skolens innhold – dagens lærebøker inneholder fortsatt ganske direkte oppfordringer til å bli en hellig kriger (*mujāhid*) eller martyr (*shahīd*). Se eksempel fra IV-17 i **Kapittel 10.5.3**.

Jeg skal her gjøre en oppstilling av verdier som er uttrykt i instruksene til lærebokforfatterne, punkt 1-13 ovenfor, og innpasse dem i Rokeach verdisystem for å se hvilke terminale og instrumentelle verdier som er mest fremtredende i dem. Rokeach sier, som nevnt tidligere, at alle 36 verdier er til stede i alle samfunn samtidig, men at det er måten de er ordnet i hierarkier på som utgjør forskjellen. **Tabell 5** viser resultatet av analysen.

Tabell 5: Terminale verdier og instrumentelle verdier uttrykt i mønsterplanen for urdu.

	Terminale verdier (oppnå ...)	Instrumentelle verdier (være ...)
1) Respektere nasjonale og regionale språk	Nasjonal sikkerhet	Lydig, ansvarlig Også: tolerant
2) Kjærlighet og respekt for alle Pakistans innbyggere	Nasjonal sikkerhet Selvrespekt (Verdens)fred	Kjærlig, tolerant, ansvarlig
3) Respekt for nasjonal-sangen og flagget	Nasjonal sikkerhet	Ansvarlig
4) De er muslimer, derfor må de være sanne, ærlige, patriotiske, tjenestevillige og offervillige (<i>jihād</i>)	Nasjonal sikkerhet, selvrespekt, sosial anseelse, frelse	Selvdisiplinert, lydig, ansvarlig, ærlig, ren.
5) foretrekke bruk av pakistanske produkter og klesdrakt	Nasjonal sikkerhet	Ansvarlig, lydig
6) studere nasjonal kulturarv	Nasjonal sikkerhet	Ansvarlig
8) respekt for hardt arbeid, et enkelt liv, selvstendighet, utholdenhet	Lykke, et komfortabelt liv, selvrespekt, sosial anseelse	Ansvarlig, Ambisiøs, kompetent, selvstendig
9) uselviskhet og offervilje for Pakistans områder, sikkerhet og bevarelse av tradisjoner	Nasjonal sikkerhet, familiesikkerhet	Ansvarlig, lydig, selvdisiplinert
10) oppnå utvikling i henhold til landets og folkets krav	Nasjonal sikkerhet, sosial anseelse	Ansvarlig, lydig, selvdisiplinert
11) akte nasjonale begivenheter, avlegge ed på dem	Nasjonal sikkerhet	Ansvarlig, selvdisiplinert
12) Pakistansk ideologi er udiskuterbar	Nasjonal sikkerhet	Lydig, selvdisiplinert
13) det er ikke skille mellom det religiøse og det verdslige – alt skal presenteres i henhold til islamsk synspunkt	Frelse, verdensfred, nasjonal sikkerhet	Lydig, Ren

Den terminale hovedverdien i 10 av de 13 punktene er nasjonal sikkerhet. Også i setning 13 er nasjonal sikkerhet implisitt, fordi det å knytte det verdslige og det religiøse sammen gir legitimitet til grunnlaget for pakistansk ideologi. **Tabell 5** viser også at instrumentelle verdier som ”lydighet” og ”ansvarlighet” – ofte i kombinasjon – er det som skal gi ”nasjonal sikkerhet”. ”Toleranse” uttrykkes i 1 og 2. Respekt for nasjonale og regionale språk innebærer at man aksepterer dem som en del av kulturen man lever i, og kjærlighet og respekt for alle Pakistans innbyggere betyr en toleranse overfor alle etnisiteter.

Rokeach sier at alle verdiene er med i de 13 utsagnene implisitt. Verdier som kan ses som underordnede er for eksempel ”fylt av glede”: Dersom man utfører verdiene i for eksempel 4, 5 og 6 med glede, kan man oppnå de terminale verdiene som ”en følelse av fullendthet”, ”indre harmoni”, ”lykke”, ”glede”, osv. Men alt i alt er det gledesløse instrumentelle verdier som ”plikt” og ”selvdisiplin” som her skal gi ”en følelse av fullendthet” eller ”lykke”.

De vanskeligste instrumentelle verdiene å se i teksten er ”intellektuell” og ”fantasifull”, og det er påfallende i en utdanningskontekst. Tekstene i 1-13 har verken implisitt eller eksplisitt noen oppmuntring til å aktivere elevenes mentale prosesser, selv om verdien ”selvstendig” i 8 kan tolkes dithen. I 8 står ”selvstendig” imidlertid sammen med ”respekt for hardt arbeid” og ”utholdenhet”, og ”selvstendig” ser derfor ut til å handle om økonomisk selvstendighet som resultat av utholdende hardt arbeid. Avslutningsvis vil jeg sammenholde instruksene og verdiene i den med Ingleharts kulturelle verdenskart: Høy verdi på kombinasjonen religiøse verdier/nasjonale hensyn og å oppnå en følelse av fullendthet gjennom hardt arbeid ligger alle på overlevelsedelen av aksene ”overlevelsverdier-selvrealiseringsverdier”. Bruk av tradisjonelle produkter hører hjemme på den tradisjonelle delen av aksene ”tradisjonelle verdier- sekulær-rasjonelle verdier”. I den pakistanske statens dokumenter finner jeg dermed støtte for Ingleharts plassering av Pakistan på det kulturelle verdenskartet.

9.3 Oppsummering

Verdiene i utdanningsdepartementets dokumenter er alt overveiende myntet på å etablere nasjonal sikkerhet. Lydighet, ansvarlighet og selvdisiplin er de foretrukne væremåter for å oppnå disse målene, og man skal ikke gå av veien for å ofre sitt liv for Pakistan eller religionen. Jeg skal nå ta for meg mitt neste og siste materiale, nemlig urdulærebøkene og deres verdier.

10. Hva inneholder urdulærebøkene?

Vi har hatt mange utdanningspolitiske dokumenter til nå, men alle har én grunnleggende feil. Alle har forsøkt å hybridisere religion med den virkelige verdens kunnskaper. I den virkelige verden, der vi lever, er det diversitet og multiplisitet, men dette landets mønsterplaner tvinger dem til å se bare uniformitet og enhet (Alam 2005)

10.1 Innledning

En betingelse for en god skole er at lærebøker må være relevante for studentene.

Utdanningssystemet må være sosialt relevant i den forstand at det relaterer seg til sosiale og økonomiske behov i samfunnet. I landlige områder betyr det at kursinnholdet og til og med skoletider må være i harmoni med landsbylivet og bidra til elevens overlevelse og muligheter for sosial mobilitet" (Sarmad, Hussain & Zahid 1989: 29).

Sarmad et al. bruker dette i en argumentasjon som begrunner hvorfor skolesystemet sliter med repetisjon av klasser og høyt frafall av elever (Skov 2006: 11). Mine informanter i Pakistan sier at skolebøkene relevans har vært og er et problem. I en periode på 60-tallet arbeidet man faktisk med å gjøre bøkene mer relevante. Fordi størstedelen av Pakistans befolkning bor på landsbygda kom det da inn en del historier fra landsbygda. I disse fortellingene er det imidlertid oftest guttene som drar til landsbyen og opplever ting, mens jentene er hjemme. Det er derfor realistiske beskrivelser, selv om det moderne idealet er annerledes (FAR 8, april 2000). Imidlertid oppleves bøkene nok ikke som særlig relevante i dag: I Pakistan sier man om faktaene i lærebøkene at det er "kjedelige, dumme fakta, som ikke er av interesse verken for læreren eller for barna" (FAR 6, april 2000).

Punjab Textbook Boards bøker kan elever fra engelskspråklige skoler som skal opp til maitrik, gjøre seg ferdig med på fire måneder av skoleåret, mer stoff er det ikke i dem. I statlige skoler, der de ikke tar i bruk andre bøker, vil disse bøkene derfor bli "repetert til både elever og lærere er lut lei av dem" (FAR 1, april 2000).

Skolebøker i språkfag i Frankrike ville ikke bli godkjent dersom de inneholdt for mye ideologisk stoff. Med kristen formålsparagraf i norsk skole er norskfaget nok i en litt annen situasjon. I urdufaget i Pakistan er det mer ideologi enn urdu det handler om, og det bærer bøkene preg av.

Med disse innledende bemerkningene skal jeg la temaene relevans og språkfag ligge for en stund, og heller gå over til å se på hva som faktisk står i bøkene.

10.2 Om lærebøkene i materialet

Det skal altså nå dreie seg om innholdet i lesestykkene i urdulærebøkene for klasse I-V. I fremstillingen forholder analysen seg til pakistansk forskning om lærebøker som er utgitt etter at jeg kom tilbake (Nayyar og Salim 2003) og til forskning som er gjort på lærebøker som er eldre enn mitt materiale (Rahman 2002). En grunn til at jeg gjør min egen analyse er at ingen av de overnevnte har gjort rede for hvilke stykker som er kategorisert som hva. Min egen kategorisering er gjengitt i ”**VEDLEGG F: Kategorisering, grunnlag for analysen av lesebøkene.**” På de typene av bøker og kategorier der det finnes sammenlignbare tall, kan jeg da eventuelt bekrefte andres forskning.

10.3 Kategorisering av lesestykkene

Jeg har gjort litt ulike forsøk på koding av lesestykkene, og alle har sine fordeler og sine vanskeligheter. Jeg har forsøkt å danne mitt eget vurderingsgrunnlag for påstanden om at en stor del av lesebøkene er viet til *islamiyat* (islamkunnskap) også i andre fag. Dermed ble islam første kategori, og jeg skiller mellom ”Allment”, ”Profeten Muhammed” og ”Natur og Gud”. Under ”Natur og Gud” hører det meste av poesien hjemme, stort sett består den av detaljfylte beskrivelser av skaperverket med Allah som skaper.

Neste kategori er ”Pakistan”, med underkategoriene ”Allment”, ”Jinnah” og ”Militæret”. Jeg har skilt ut ”Militæret” pga. forskningslitteraturens påstand om at lesebøkene forherliger krig og det pakistanske militæret, og vil finne ut i hvilken grad dette gjenspeiles i urdufaget på disse klassetrinnene.

I en senere omkoding av materialet innførte jeg kategorien ”Biografi”. Det finnes i materialet bare to typer biografiske lesestykker, nemlig dem som handler om personer i islam, og dem som handler om store pakistanske historiske personer. Lesestykker med klare biografiske data (født når, oppvokst hvor, død når, begravd hvor osv) ble kodet i kategorien ”Biografi”, annet stoff som omtaler for eksempel profeten Muhammed uten slike data, ble kodet i underkategorien ”Profeten Muhammed” under ”Islam”. Forekomster av biografiske stykker summerte jeg inn under kategoriene ”Islam” og ”Pakistan”, slik at religiøse biografiske stykker også telles med under ”Islam”, og ikke-religiøse under ”Pakistan”.

Den siste store kategorien er ”Diverse”. Under diverse har jeg gjort en inndeling i brede underkategorier: ”Samfunnsorientering”, ”Helseorientering”, ”Moralorientering” og

”Annet”. Samfunn kan handle om alt fra trafikklysene og fotgjengerfeltene funksjon til distriktsadministrasjonenes oppbygning. Helse handler for eksempel om viktigheten av å vaske hendene og har fortellinger om leger og det å ha vondt i magen. ”Moral” er som navnet sier moraliserende og sier noe om hva man bør gjøre og hva man ikke bør gjøre, rettigheter og plikter og deres konsekvens.

Det kan diskuteres om kategorien ”Natur og Gud” under ”Islam” burde vært under ”Diverse”, og om ”Moralorientering” burde vært under ”Islam”. Argumentet for min inndeling er at i alle naturdiktene er Gud eksplisitt nevnt som skaper og opprettholder av naturen og naturfenomenene, og dette er klart religiøst i den forstand at det forutsetter troen på en skaper og en opprettholder av naturens orden. Å flytte moralkunnskapen til ”Islam” bød på problemer fordi det slett ikke er alle de moralske stykkene som eksplisitt nevner religion som grunnlag for regler og normer, men noen gjør det. Imidlertid er moralstykkene interessante for verdiene jeg ville undersøke, og å splitte dem opp etter hvorvidt de inneholder mye Islam eller ikke ville da vært lite hensiktsmessig. Når jeg vurderer resultatene av innhold med hensyn til kategorier, vil jeg trekke inn ”Moral”-kategorien i ”Islam” for å se om det gir store utslag i fordelingen.

I min kategorisering av religion har jeg lagt vekt på at det er tema eller hovedinnholdet i lesestykket som skal være religiøst. Enkeltforekomster av religiøse henvisninger synes jeg ikke det er rimelig å telle med. Norge er i en viss forstand et kristent land. Hvis en norsk lesebok inneholder henvisninger til julen eller til at noen går i kirken ville jeg derfor ikke ha regnet det som verdiladet i samme grad som en hel religiøs fortelling som for eksempel gjengivelse av juleevangeliet, eller en gammeltestamentlig fortelling som den om Abraham og Isak. På samme måten regner jeg derfor enkelthenvisninger til religiøse skikker i de pakistanske lesebøkene som tilfeller av det jeg ville kalle ”naturlig forekommende henvisninger” til religiøse/kulturelle forestillinger i et muslimsk land.

10.4 Innholdet i lesestykkene – prosenter og antall

Nayyar & Salim og Rahman sier at det religiøse innholdet er overveldende i disse bøkene. Kategoriseringen av lesestykkene som jeg selv har gjort står i **Tabell 6** og gir følgende resultater for lesebøkene fra klasse I-V med henblikk på typer av innhold.

Tabell 6: Kategorisering av innholdet i urdulesebøkene. Antall lesestykker og prosentandel av innholdet.

Bok I	Stk	%	Bok II	Stk	%	Bok III	Stk	%
Islam	7	28,0	Islam	12	28,6	Islam	21	42,9
Pakistan	2	8,0	Pakistan	3	7,1	Pakistan	5	10,2
Samfunn	7	28,0	Samfunn	10	23,8	Samfunn	7	14,3
Helse	1	4,0	Helse	4	9,5	Helse	0	0,0
Moral	1	4,0	Moral	5	11,9	Moral	4	8,2
Natur og dyr	6	24,0	Natur og dyr	4	9,5	Natur og dyr	11	22,4
<i>Antall stk</i>	25		<i>Antall stk</i>	42		<i>Antall stk</i>	49	

Bok IV	Stk	%	Bok V	Stk	%	Summering	Stk	%
Islam	10	22,7	Islam	8	23,5	Islam	58	29,9
Pakistan	10	22,7	Pakistan	5	14,7	Pakistan	25	12,9
Samfunn	9	20,5	Samfunn	5	14,7	Samfunn	38	19,6
Helse	2	4,5	Helse	1	2,9	Helse	8	4,1
Moral	4	9,1	Moral	4	11,8	Moral	18	9,3
Natur og dyr	7	15,9	Natur og dyr	9	26,5	Natur og dyr	37	19,1
<i>Antall stk</i>	44		<i>Antall stk</i>	34		<i>Antall stk</i>	194	

Tabell 6 viser at laveste prosentandel for islamske temaer er 22,7% (10 lesestykker av 44) i fjerdeklasseboka, og høyeste er 42,9% (21 lesestykker av 49) i tredjeklasseboka. Som nevnt i diskusjonen av kategoriseringen er moralstykkene vanskelige å kategorisere i forhold til religiøst innhold. Er man forsiktig og anslår at halvparten av stykkene under moral burde vært under islamske stykker, øker antall stykker med 2 på hvert av klassetrinnene, til hhv. 12 (4. klasse) og 23 (3. klasse). Virkningen av dette på prosentandelene er forholdsvis små. Nayyar og Salim (2003: 14) har talt opp antall leksjoner med religiøst innhold i 2001/2002-utgavene av urdulesebøkene i Punjab og det føderale området, og jeg gjengir her i **Tabell 7** en oversikt der de fire siste bøkene er sammenlignbare med dem jeg selv har undersøkt.

Tabell 7: Nayyar og Salims måling av religiøst innhold i Urdulesebøkene. Antall leksjoner.

1. klasse	4 av 25 leksjoner	<i>Urdu for Class I</i> , Islamabad/Federal Terr. u.å.
2. klasse	8 av 33 leksjoner	<i>Urdu for Class II</i> , Islamabad/Federal Terr. u.å.
2. klasse	22 av 44 leksjoner	<i>Urdu for Class II</i> , Punjab Textbook Board, 2001
3. klasse	23 av 51 leksjoner	<i>Urdu for Class III</i> , Punjab Textbook Board, 2002
4. klasse	10 av 45 leksjoner	<i>Urdu for Class IV</i> , Punjab Textbook Board, 2002
5. klasse	7 av 34 leksjoner	<i>Urdu for Class V</i> , Punjab Textbook Board, 2002

Stiller jeg sammen dataene for religiøst innhold for klassene II, III, IV og V fra hhv. min egen og Nayyar og Salims undersøkelse i **Tabell 6**, får vi følgende resultat i **Tabell 8**.

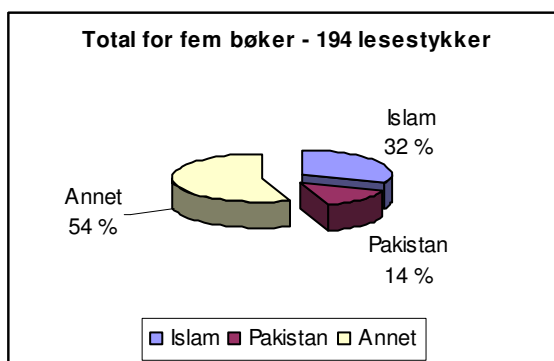
Tabell 8: Religiøst innhold i lesebøkene i klasse II, III, IV og V fra hhv. egen og Nayyar og Salims analyse. Antall lesestykker og total.

Religion	Skov		N & S	
	Klasse	Stk	Tot	Stk. Tot.
	II	12	42	22 44
	III	21	49	23 51
	IV	10	44	10 45
	V	8	34	7 34

Tallene for klasse III, IV og V er veldig like, og kan enkelt tilskrives variasjoner i utgavene fra 2000 til 2001/2002. Likheten fra klasse III og oppover gir også støtte til antakelsen om at til tross for overgangen til én bok for alle fag, er innholdet i urdulæreboka ikke endret vesentlig på disse klassetrinnene. Den store forskjellen er i andreklasseboka, og her har jeg ingen plausibel forklaring annet enn at Nayyar & Salims tall er en trykkfeil (22 istf 12), slik at mitt tall er riktig (de angir ingen prosentandeler som jeg kunne sjekket mot).

Figur 6 nedenfor viser andelen av annet stoff enn islamkunnskap og pakistankunnskap i alle bøkene utgjør hhv. 54% og 55% målt etter antall lesestykker i de ulike kategoriene. Islam utgjør 32% målt etter antall lesestykker.

Figur 6 Andel av ulike typer stoff i 1.-5. classes lesebok. Lesestykker. Prosent. n=194



Rahman (2002) undersøker andelen av det han kaller "ideologisk innhold" i språklesebøkene fra North West Frontier Province (urdu/engelsk/pashto), Panjab og Islamabad (urdu/engelsk/arabisk), Sindh (urdu/engelsk/sindhi) og Balochistan (urdu/engelsk/persisk). Han ser på "ideologiforsterkende objekter" i pakistanske lærebøker, og som omfatter pakistansk nasjonalisme, militæret eller krig. Islam brukes for å gi inntrykk av at disse tre komponentene tilhører en enhetlig, hellig, religiøs tradisjon.

Selv diktere som skrev på panjabi, som tilhørte en sufiretning i islam som er veldig forskjellig fra det offisielle islam som underbygges i lesebøkene, blir lagt inn under den samme ortodokse tradisjonen. (...) Siden Quaid-e Azam og Iqbal også blir forvandlet til støttespillere for slike idealer, gjøres islam til en støtte for pakistansk nasjonalisme. Den tredje komponenten av ideologien, militæret, blir også helliggjort fordi det er avhengig av de første to. Nasjonen, som er islams høyborg, trenger soldater som er nasjonalister på samme måte som de er krigere på islams vei (Rahman 2002: 519)

Blandingen av sekulær og religiøs ideologi skal sikre at pakistanske borgere ikke blir fristet til å drive med etnisk nasjonalisme, basert på lingvistiske eller kulturelle identiteter. Støtte til hæren og krigshissing anses som støtte både til nasjonen og islam. Det er implisitt at den som er uenig kan anklages både for forræderi og frafall fra troen (Rahman 2002: 520-521).

Rahman nevner også en undersøkelse av Sibte Hasan (som er ansatt ved Punjab Textbook Board) *Textbooks: Means of Education or Means of Oppression?* som har undersøkt urdulesebøkene fra klasse I-V på dette grunnlaget. Dette dokumentet har jeg ikke funnet, men et nettsøk gav meg treff på en artikkel der Hasans undersøkelse er med i Annex II. (Hasan 2003). Den er basert på urdudelene av integrert pensum for klasse I-III og to selvstendige bøker (IV og V), og sier at av 197 lesestykker er 24 (12,1%) om patriotisme og Pakistans ideologi og 81 (41,1%) er om teologi og moral. Heller ikke her har jeg tilgang til kodegrunnlaget men tallene samsvarer noenlunde med mine egne i **Tabell 8**.

Ut fra min egen kategorisering av lesebokinnholdet i klasse I-V i urdulesebøkene fra Panjab skulle verdiene for ideologisk innhold egentlig også vært sammenlignbare med Rahmans analyse dersom man slår sammen tallene mine for kategoriene "Islam" og "Pakistan".

Tabell 9 viser mine tall for ideologisk innhold sammenlignet med Rahmans tall for "gjennomsnittlig ideologisk innhold uttrykt i prosentandeler av det totale antall lesestykker" i bøkene i Panjab.

Tabell 9: Ideologisk innhold i lærebøkene i urdu klasse I-V fra hhv. egen og Rahmans undersøkelse. Prosent.

Ideologisk innhold		
Klasse	Skov	Rahman
I	36	22
II	35,7	31
III	53,1	38
IV	45,4	47
V	38,2	47

Tallene i **Tabell 9** er hentet fra Rahman (2002) Annexure 15-A, og er som vi ser, mye lavere for klassene I-III enn min summering av prosenttallene for islamkunnskap og Pakistankunnskap, mens tallene for klassene IV-V samsvarer noe bedre. Rahman gir dessverre ingen oversikt over kodingen sin, men sier: "ideologiske tekster ble definert som

tekster som refererer direkte og indirekte til islam, nasjonalisme og militæret” og ”i mange tilfeller vil disse temaene overlappe hverandre, men teksten klassifiseres under sitt dominerende tema” (Rahman 2002: 518). Det er derfor mulig at han har en annen forståelse av ’ideologi’. Definisjonen ovenfor kan ses som en avgrensning som han foretar før han teller forekomster. Jeg konkluderer derfor med at med unntak av klasse IV og V gir min måling av ideologisk innhold ut fra kategoriene ”islam” og ”Pakistan” mye høyere tall enn Rahmans for klassetrinnene I-III, og litt lavere tall for klassetrinnene IV-V, men at dette muligens skyldes en smalere definisjon av ’ideologisk innhold’ enn min egen.

I de 14% av materialet som handler om Pakistan har jeg bare kategorisert to lesestykker som klare tilfeller av glorifisering av militæret. Dette betyr ikke at ikke det forekommer henvisninger til militæret andre steder, men kun to av stykkene har det som hovedtema. Dette utgjør en klar kontrast til det forskningen har funnet om samfunnsbøkene. Selv om Saigol sier at militæret er prototypen for utdanning i Pakistan og at militær terminologi og billedbruk er fremherskende (Saigol 1995:199), ligger dette i enkeltsetninger som at ”alle pakistanske barn må bli en soldat som er rede til å forsvare sitt land mot fiender” mer enn i militæret som hovedtema i materialet mitt. Saigol sier da også selv at graden av militarisering av pakistansk utdanning ses på utbredelsen av våpen blant landets ungdommer. Tusener av studenter eier og bærer våpen, og foretrekker å løse konflikter ved voldsbruk istedenfor forhandlinger (Saigol 1995: 200).

10.5 Læreboktekster i oversettelse

10.5.1 Innledning

Jeg skal nå gå over til å presentere hele lesestykker for å gjøre en litt grundigere undersøkelse av innholdet i lesestykker i de ulike kategoriene mine. Her vil jeg trekke inn både Rokeach’s verdier og Ingleharts verdiskjema i min vurdering av stykkene. Her følger derfor noen utvalgte lesestykker – stort sett ett fra hver kategori, enten referert eller i oversettelse (urdu-tekster i transkripsjon finnes i **Vedlegg D**). Jeg begynner med et stykke fra kategorien ”Islam - Profeten”.

10.5.2 Islam: Vår kjære profet (fvmh²⁹) sine elskede ord

Dette lesestykket er hentet fra førsteklasseboka, kapittel 2. Jeg gir her en norsk oversettelse av stykket i sin helhet:

Lesestykke 1: Bok I - 2 Vår kjære profet (fvmh) sine elskede ord

Hazrat³⁰ Muhammed (fredshilsen) er Allahs profet. Han³¹ er Allahs siste profet. Allah åpenbarte Koranen for ham (egl. brakte Koranen ned til ham). Han viste folk godhetens vei. Han befalte alltid folk å gjøre gode gjerninger, og sa at de skulle holde seg borte fra onde gjerninger.

Én gang kom det en person til ham. Han sa: O Allahs budbringer! Fortell meg en gjerning som Allah blir glad i meg for. Han sa: Vit at Allah er én. Tilbe ham. Be om hans hjelp.

En annen person trådte fram for ham. Han spurte om følgende: O, Allahs budbringer! Hva skal jeg gjøre for at jeg skal vinne himmelriket? Han sa: "Snakk alltid sant. Tjen din mor og far. Vær mild og imøtekommende mot andre, og Allah vil vise mildhet mot deg". Han sa også dette: "Alle mennesker er Adams barn. Alle mennesker er like. Bare de er gode som frykter Allah og behandler andre pent".

Vår profet gjorde selv det han sa. Han vasket selv sine klær, var gjestfri, hjalp foreldreløse og fattige. Han elsket de små.

Det er nødvendig at vi handler i samsvar med profetens (fredshilsen) ord.

Etter lesestykket følger det spørsmål og oppgaver som delvis understreker hovedpoengene i stykket, og delvis gir skriveoppgaver i urdu.

- 1) Hvem er Allahs siste profet?
- 2) Hva er vår profets velsignede navn?
- 3) Hvilken bok var det Allah brakte ned til profeten?
- 4) Hvor mange ganger forekommer ordet Allah i denne leksjonen?
- 5) Skriv de ordene som begynner på bokstaven 'alif'
- 6) Skriv med skjønnskrift (kalligrafi): Muhammad – hjelp – selv – tjeneste – Adam – barn
- 7) Lag en strektegning av ballen (i boka. *min anm.*) på din kopi

Vi har her å gjøre med en religiøs fortelling om profeten Muhammad uten biografiske data. Stykket er derfor ikke kategorisert under "biografi". Her presenteres grunnleggende fakta i religionen: Allah er én. Alle mennesker er Adams barn og like. Muhammad er Allahs profet, og den siste profet. Allah åpenbarte Koranen for ham. Videre presenteres positive handlinger som er i tråd med religionen (gjøre gode gjerninger, holde seg borte fra onde gjerninger, tilbe ham, be om hans hjelp, snakke sant, tjene sin mor og far, være mild og imøtekommende).

²⁹ Fvmh (fred være med ham), se ordliste

³⁰ Hazrat se ordliste

³¹ Forfatteren omtaler profeten med tredje person høflig pronomen 'āp' (betyr likevel 'han'), og verbene står i tredje person flertall gjennomgående i hele stykket for å uttrykke respekt (Schmidt 1999: 18, 278)

Religiøse forestillinger er på Ingleharts verdikart å finne under det motsatte av ”sekulær-rasjonelle verdier”, nemlig ”tradisjonelle verdier”. I forhold til Rokeach’ verdier kan målene uttrykkes som ”å bli likt av Gud” og ”å komme til himmelen” som jeg ville kategorisere under de terminale verdiene ”en følelse av fullendthet”, ”frelse” og ”lykke”. Instrumentelle verdier for å oppnå dette finnes i de overnevnte verdiladede (gode) handlingene.

Det eneste elementet som er litt uvanlig i forhold til vanlig pakistansk (og mange andre nasjoners) praksis er kanskje utsagnet ”han vasket sine klær selv”. Her er en av de få henvisningene i lærebøkene som ikke uttrykker de tradisjonelle patriarkalske verdiene, der kvinnens rolle er hjemlige sysler og mannens rolle er å ha det spennende ute (se for eksempel i Zeenatunnisas analyse i **Kapittel 7.1**). Stykket er generelt veldig enkelt i sin form, men uttrykker likevel gode og nødvendige gjerninger for å oppnå at ”Gud skal like deg” og ”hente deg til himmelen”. Det uttrykker stort sett tradisjonelle og religiøse verdier.

10.5.3 Pakistan – militæret og martyriet

Dette lesestykket er hentet fra fjerdeklasseboka, kapittel 17, og handler om martyriet. Stykket er et eksempel på at det å forsvare religionen og å forsvare Pakistan anses for å være det samme. Stykket er på tre sider, så her nøyer jeg meg med å gjenfortelle hovedpunktene.

Lesestykke 2: IV – 17 kamsin shahīd — En ung martyr

Denne historien, som også diskuteres i Nayyar og Salim (2003: 86) er om en ung flyelev som forstår at instruktøren vil føre flyet over til India, og derfor ofrer sitt liv på grensen ved å få flyet til å styrte. Dermed unngår han at militære hemmeligheter faller i fiendens hender. Han får Pakistans høyeste utmerkelse (*nishān-ē haidar*) for sin heltedåd. Han har også fortalt noen på forhånd om sin kommende martyrdød ved å si ”jeg synes at det er bedre å dø enn å bli tatt til fange”. En av de tilhørende oppgavene lyder ”*guftēgū kījiye: sab bārī bārī batāiye kē vō bare ho kar apne vatan kī khidmat kis tarah karēge?*” (lag en samtale – alle forteller etter tur om, når dere blir store, på hvilken måte dere vil tjene landet). I dette ligger en implisitt forventning om å uttrykke hvordan de vil vise vilje til å gi sitt liv for landet sitt (underforstått: som en religiøs handling).

I denne fortellingen oppfylles læreplanens artikkel, punkt 4 (omtalt i **Kapittel 9**), som sier at man skal oppfordre barna til å vise vilje til å ofre seg i jihad. Fordi dette offeret er en nasjonal jihad når sammenblandingen av religiøse og nasjonale uttrykk her et høydepunkt.

Dette forsvares i læreplanartikkelens punkt 13 som sier at man ikke skal skille på det religiøse og det verdslige.

Verdimessig scorer stykket åpenbart meget høyt på den terminale verdien ”nasjonal sikkerhet”. Likevel kan vi også se at den unge mannens offer skal anses som ”en følelse av fullendthet” og kanskje ”moden kjærlighet” til Pakistan. Dette oppnår han ved de instrumentelle verdiene å være ”ansvarlig” og ”selvdisiplinert”. Alle verdier i dette stykket befinner seg på den tradisjonelle og overlevelsverdiaksen i Ingleharts forstand, ikke ved fysisk overlevelse, men ved ansvarligheten og forsvaret av nasjonens sikkerhet.

10.5.4 Saltgruva

Dette stykket er fra tredje klasseboka, kapittel 45, og er kategorisert under “Diverse – samfunnsorientering”. Stykket innledes med en beskrivelse av hvor nødvendig det er med salt i maten og at både mennesker og dyr trenger salt. Så følger beretningen om hvor salt kommer fra.

*Lesestykke 3: Bok III – 45 **namak kī kīn** — Saltgruva*

I Panjabprovinsen i Khehra-området ligger den største saltgruva. For å dra til Khevragruva kan man dra både landeveien og med tog. På Khevraveien er det stein og klippeblokker overlat. Her og der er det små åser og andre steder er det dype dalsøkk. Området der er ikke egnet for jordbruk, men i området der finner man mineraler. De fjellene er ganske tørre.

I Khehra bor det hovedsakelig saltgruvearbeidere og ansatte. Det er en del herberger der, som folk som kommer fra andre byer kan bo på. Utenfor gruva kan man se enorme salthauger fra lang avstand.

Når man kommer inn i gruva ser man at en hel verden er innredet der inne, det er opplyst overalt. For å transportere saltet ut av gruva går det også jernbane. Et jernbanespor går inn i gruva. I gruva er det laget saltrom. Rommenes søyler, vegger, gulv og tak er alle laget av salt. Hvor man enn ser er det salt overalt. Inni gruva er det også en moské.

Deretter følger en beskrivelse av hvordan saltet tas ut av gruva, og vi kommer til avslutningen:

Allah den høyeste skapte dette saltets skattkammer for oss i jordens indre, som vi hvert år henter veldig mye salt ut av. Vi sender dette saltet til andre land og tjener masse penger på det.

Dette stykket er for meg ganske verdinøytralt i forhold til ideologi. Det eneste stedet forfatteren gir det en verdireferanse er mot slutten, der han sier at Gud har skapt saltet. Jeg lar det gå inn i det jeg kaller ”naturlig forekommende referanse til Gud i et muslimsk land”, selv om ”for oss” nærmest impliserer at Gud gjorde for at Pakistan skal tjene mye penger. Dette stykket er da en ren samfunnsorientering. Det er også det eneste lesestykket som nevner noe om Pakistan og eksport, enda eksport ikke står i læreplanen.

10.5.5 Snille og moralske barn i første klasse

Dette korte lesestykket er et eksempel på verdier som ”snille barn” er forventet å ha nettopp for at man skal kunne kalle dem snille. Stykket er hentet fra førsteklasseboka, kapittel 3, og er kategorisert under ”Diverse – moralorientering”.

Lesestykke 4: Bok I - 3 Et snilt barn

Nāsir er et snilt barn. Han står opp tidlig om morgenen. Pusser tennene, vasker hendene og ansiktet og går til moskeen. I moskeen leser han den hellige Koranen. Når han kommer tilbake fra moskeen spiser han frokost. Han ber bordbønn (egl. ”sier *bismillāh*”³²) og spiser frokosten. Før ethvert arbeid sier han *bismillāh*.

Nāsir hilser pent farvel til alle og drar på skolen. Han og vennene hilser på hverandre. Nāsir studerer flittig. Han holder tingene sine rene. Han gjør ethvert arbeid til tiden. I husarbeidet hjemme hjelper han mor og far. Alle er glade i ham.

Etter alle lesestykkene følger oppgavespørsmål i boka (ikke transkribert). Her understrekes hovedpoengene i lesestykket, og det gis noen enkle skriveoppgaver.

- 1) Hva må du si først før du begynner ethvert arbeid?
- 2) Hvorfor er alle glade i Nāsir?
- 3) Svar med ja eller nei:
 - a) Må han hilse farvel med de store (de voksne) før han går på skolen? Ja. Nei.
 - b) Må han håndhilse på vennene sine? Ja. Nei.
- 4) Hva gjør du når du står opp om morgenen?
- 5) Skriv bokstavene i ordene hver for seg:
(eksempel): *vagt: vāo – qāf – te: bāt, kām, sāf, subah, salām*
- 6) Skriv med skjønnskrift (kalligrafi): frokost – står opp – leser – går – gjør
- 7) Tegn et bilde av et eple på griffeltavlen³³ din eller på tavlen

Stykket viser et mønsterbarns forventede handlinger, først hjemme: Han står tidlig opp på morgenen, er renslig, går til moskeen for å be, leser Koranen, ber bordbønn, hjelper til i huset. Deretter på skolen: viser høflighet, renslighet, flid og punktlighet. Avslutningen impliserer at det er *fordi* han er så fantastisk at alle er glade i ham. Dette faktum er et poeng barna er nødt til å oppdage fordi de blir spurt om det i oppgave 2. Den fremherskende terminale verdi i stykket er derfor sosial anseelse: Alle blir glade i deg dersom du gjør bruk

³² *Bismillāh* - se ordliste.

³³ griffel (fra lat., til gr. 'skrive'), stift av bløt leirskifer til å skrive med på noe hardere skifertavler. Ble alminnelig brukt i norske skoler til omkring 1910. Disse er i bruk i landsbyskoler i Pakistan også i dag.

Aschehoug og Gyldendals Store norske leksikon, 4. utgave, 2005-07, www.snl.no 22.08.2006
<http://www.snl.no/article.html?id=572664>

av de instrumentelle verdiene (å være) ”selvdisiplinert”, ”høflig”, ”lydig”, ”hjelpsom” og ”ren”. De fire siste er i realiteten også islamske kjerneverdier, men dette er ikke betont i denne sammenhengen. Jeg vil her også trekke inn Liens diskusjon av begrepene *pāk – nāpāk* i forhold til ”ren” (se **Kapittel 2.4.10 side 21**). Selv om det Nasir fysisk gjør er å vaske hendene og pusse tennene skjer disse handlingene rett før han skal i moskeen. Henvisningen til renhet kan altså ha konnotasjoner langt ut over den konkrete vasken. Andre instrumentelle verdier som å være ”ambisiøs”, ”tolerant”, ”fantasifull” og ”selvstendig” oppmuntres imidlertid ikke. I det følgende skal jeg vise hvordan denne grunnleggende moralundervisningen i førsteklasseboka blir til håndtering av rettighet og plikter i femteklasseboka.

10.5.6 Snille og moralske barn i femte klasse – rettigheter og plikter

Et interessant kapittel fra mitt verdiundersøkende synspunkt handler om rettigheter og plikter i femteklasseboka, kapittel 22. Stykket er kategorisert som ”Diverse – moralorientering”.

Lesestykke 5: Bok V - 22 huqūq aur farāiz — Rettigheter og plikter ,

Settingen er at lille Akhtar har vært på skolen og fått i hjemmelekse å skrive stil om rettigheter og plikter. Dette temaet er han nervøs for, og han spør sin far om hvordan han skal løse oppgaven når han kommer hjem. Farens stemme blir på denne måten gjort til autoriteten som uttrykker synspunktene på hvordan rettigheter og plikter ser ut i pakistansk sammenheng (se om ’autoritativ diskurs’ senere). Far sier: ”Oppgaven er meget klar og viktig. La meg få spise litt og hvile meg, så setter vi oss sammen og løser den saken i kveld”. Når kvelden kommer møtes far og lille Akhtar og far sier:

”Hva var det du ville du spørre om igjen, var det om denne rettighets og pliktsaken? Så hør her. Intensjonen med plikter er ens ansvarsområder. Det vil si at den oppgaven som du har plikt til å utføre og som du ved ikke å utføre den, kan gjøre deg skyldig ved. Og intensjonen med rettigheter er de fasiliteter og de fordeler som man har rett på å få. Alle mennesker imellom er det noen rettigheter og noen plikter. Alle mennesker bør ha denne kunnskapen om rettigheter for at de kan utføre sine plikter og få sine rettigheter. Hvis vi alle tar hensyn til ens egen rettighet og plikt, kan vi selv også være lykkelige og gjøre andres liv behagelig”

Akhtar hadde sittet og lyttet oppmerksomt til det faren hans sa. Han spurte: ”Far! Fortell da hva det er som er menneskenes rettigheter og hva er pliktene?”

Akhtars far svarte: "(Mitt) barn! Saken er den at et menneske ikke er bare i én posisjon i denne verden. Hvert menneske, ved siden av det å være borger (citizen) er samtidig berettiget til mange slags posisjoner (statusforhold). Han er noens sønn og noens far, noens bror og noens venn. På samme måte er en kvinne noens datter og noens mor, noens søster og noens venninne. For hver posisjon er rettigheter og plikter helt annerledes. Ta deg selv som eksempel. I dette hjemmet har du status som barn, i madrassaen har du status som student, i nabolaget har du status som nabo og i denne byen og dette landet har du status som medborger. Ut fra din status som barn er det din rettighet å bo her i huset, du kan dra nytte av alle husets fasiliteter. Mat og drikke, å lære deg ting, foreldrenes kjærlighet, søsknenes kjærlighet³⁴, alt dette inngår i dine rettigheter. Og hvis vi gjør alle disse fasilitetene tilgjengelige for deg så gjør vi deg ikke en tjeneste, for det er din rettighet. Men sammen med disse rettighetene i din egenskap som barn har du også noen plikter. For eksempel det at du adlyder det dine foreldre sier, at du ikke plager dine søsken og ikke tar deres rettigheter fra dem (med makt). Vis respekt mot dem som er eldre, og oppfør deg kjærlig overfor dem som er yngre enn deg. Gi en håndsrekning overfor de andre i husarbeidsoppgaver. Når det er tid for å lese så les, og når det er tid for å leke, så lek.

Tenk over dette forholdet med rettigheter og plikter: I din egenskap som barn blir det som er dine rettigheter, mine og din mors plikter, og det som er dine plikter, det er våre rettigheter. Det er vår plikt at vi sørger for å gi deg dine rettigheter og på samme måte er det din plikt å sørge for at vi får våre rettigheter."

Deretter blir lille Akhtar svært selvstendig og fortsetter i jeg-form. Han gjør en analogi til madrassaen og sier at som student er det hans rettighet at madrassaen underviser godt, og da er det hans plikt å studere med interesse, følge madrassaens reglement og vise respekt overfor læreren og følge hans påbud. Så kommer han inn på moralske forhold. I forbindelse med at folk som er eldre enn ham, gjør gale (eller onde, umoralske) ting, hva er da hans plikt?

For det første det at jeg selv holder meg borte fra denne umoralen. Hvis en eller annen av mine venner noen gang inviterer meg med på en slik gal ting skal jeg ikke høre på ham og bli med. Den andre sikre tingen er at jeg skal gjøre mine kamerater kjent med umoralen ved rus. Hvis en kamerat kommer i dårlig selskap og blir avhengig av røyking osv. skal jeg prøve alt for å redde ham fra denne uvanen.

Så kommer et spørsmål fra Akhtar angående borgerplikter:

"Far! Kan du si noe om at i min egenskap som medborger, hva slags rettigheter og plikter har vi?" Akhtars far svarte: "(Mitt) barn! Som medborger er det vår aller første plikt å respektere landets lover og villig akseptere de begrensninger som loven krever av oss."

Og til slutt handler det om medborgernes rettigheter:

"(Mitt) barn! En medborgers aller fremste rettighet er hans frihet. Det er denne regjeringens plikt å gi hvert individ retten til en tilværelse i frihet. Medborgerens andre rettighet er beskyttelse av hans liv og eiendom, og av hans ære. I landet og i byen, hvilke ressurser som enn står til rådighet, er det en medborgers rettighet å dra nytte av dem, for eksempel vann, strøm, rengjøring, radio, tv, aviser og utdanning, osv."

I dette lesestykket har vi kommet et lite stykke videre i utviklingen av temaet om forventede rettigheter og plikter fra førsteklassebokas "Et snilt barn". Selv om perspektivet er utvidet til

³⁴ De to ordene for kjærlighet er ulike i urduteksten, i engelsk tilsvarer det at mor og far har "affection", og at det søsken føler "love".

også å gjelde forholdet til madrasaen og til byen og landet, er det de samme grunnleggende verdiene som står i fokus. I tillegg til å oppnå den terminale verdien ”sosial anseelse” oppnår man imidlertid i dette stykket også ”familiesikkerhet” ved at staten sikrer folks liv og eiendom og gir dem respekt. Videre oppnås ”nasjonal sikkerhet” ved å respektere landets lover. Alt i alt har vi i begge disse moralske stykkene å gjøre med verdier som ligger tett opp til islamsk moralforståelse, men uten at de konkret sammenkobles med religion. Både første- og femteklassestykket ligger – som de øvrige stykkene – på den tradisjonelle delen av aksene på Ingleharts verdikart.

To små punkter til: Jeg vil gjøre oppmerksom på det interessante ved at røyking er nevnt som rus og ”umoral”. Nikotin er ikke forbudt i Pakistan, slik alkohol er. Men det er røyking Akhtar vil passe på. Det er mulig at dette skyldes hans unge alder og at barn ikke skal røyke. Røyking er imidlertid allment akseptert i Pakistan (unntatt for kvinner), men at det likevel finnes restriksjoner ses tydelig i en sønns oppførsel overfor eldre nære slektninger. Jeg har selv flere steder vært ute å røyke sammen med sønnen i huset, mens faren samtidig sitter inne i stua og røyker. Sønnen vil ikke røyke så faren ser det, og begrunner det med respekt. Dette har jeg også observert i Pakistan i 1999 med en sønn på 40 og far på 60. På denne måten er altså også røyking stigmatisert.

Til slutt vil jeg si at stykket i sin språkbruk oppfyller kravene til å kategoriseres som et eksempel på autoritativ diskurs: Lille Akhtar får ingen anledning til å stille kritiske spørsmål ved det faren sier, og stykket slutter med setninger holdt i ”vi”-form (første person flertall) som er et redskap for manipulering og indoktrinering. Det neste kapittelet skal handle om manipulerende virkemidler i språket – først om bruken av ’myte’ i forbindelse med Jinnah og deretter om virkemidler i grammatikken.

11. Autoritativ diskurs – språklige virkemidler i tekstene

Van Dijks og Pintos begrepsbruk (se **Kapittel 2.3.1**) er et nyttig utgangspunkt for denne delen av min analyse, som skal omhandle mytedannelse omkring personer, og språklige virkemidler i ideologisk påvirkning.

11.1 Grunnlaget for analysen

Jeg har allerede vist at den pakistanske staten kan sies å ha fascistiske trekk, noe som kom til etter alliansen mellom general Zia ul-Haq og Maududi (se **kapittel 5**).

I tilfellet *franquismo* var den strategien regimet valgte følgende: å overse at makten deres var ulovlig, å kontrollere den politiske diskursen ved å fremme den personlighetskulten som omgav Caudillo (den autoritære lederen, *min anm.*), militær styrke, Spanias enhet, fedrelandets storhet, og de dypt grunnfestede tradisjonelle verdiene katolisisme, familie og orden. Ved bruk av religion var Franco i stand til å skape et tiltrekkende bilde av den katolske stat, hans kone gikk faktisk så langt som til å si at han 'tilba patriotismen' (Tusell 1988 i Pinto 2004: 650)

Den spanske historikeren Javier Tusells beskrivelse inneholder de tradisjonelle verdiene religion, familie og orden. Videre nikker jeg gjenkjennende til "militær styrke, nasjonal enhet og fedrelandets storhet" som uttrykk for verdien nasjonal sikkerhet (Rokeach), som også i Spania dekket (og dekker) over etnisk-språklige motsetninger (Baskerland, Cataluña). Videre gjenfinner jeg sammenblandingen av religion og stat, både i uttrykket "den katolske stat", men også i den religiøse omtolkningen av patriotisme. Sist men ikke minst, Pakistan har sin Quaid-e Azam, Spania hadde sin El Caudillo³⁵, som begge omgis av en personlighetskult. Jeg skal i det følgende analysere mytedannelsen rundt Jinnah i dette perspektivet. Deretter skal jeg analysere språklige strukturer for ideologisk påvirkning som metodene og kategoriseringene i det foregående ikke kan avdekke. Jeg har i det følgende brukt de samme diskursive analysemetoder som Pinto (2004). Siden både Pintos analyseobjekter, lesebøkene fra Francos tid, og mine egne pakistanske lesebøker er blitt til under regimer som har

³⁵ Caudillo defineres som en regional militær eller politisk leder, vanligvis med autoritære overtoner. Se ordliste med definisjoner: <http://www.infohub.com/Destinations/South-America/Argentina/85480.htm> lastet 19.04.2007.

interesse av sterk kontroll av ytringer, forventer jeg at min analyse skal vise at også de pakistanske tekstene viser høy grad av autoritativ diskurs og at de er sterkt manipulerende i sin oppbygning. For enkelhets skyld, og av plassmessige hensyn, har jeg konsentrert dette kapittelet om andreklasses lesebok. Ut fra min egen lesning av øvrige lesestykker mener jeg å kunne fastslå at funnene i dette kapittelet er gyldige for samtlige klassetrinn (se for eksempel min overgangskommentar i slutten av analysen av ”Rettigheter og plikter” i **Kapittel 10.5.6**

11.2 Påvirkning ved hjelp av myter med Jinnah som eksempel

Følelsesladede eller følelsesladende myte?

Hovedforskjellen mellom ’myte’ og ’ideologi’ er som nevnt ifølge Halpern (1961) at myten tar utgangspunkt i irrasjonelle tankeprosesser, mens ideologi formes ut fra logiske prosesser. Myter har som funksjon å binde sammen sosiale grupper for å representere deres interesser og å skape en felles basis for identifikasjon. Myter må derfor også formuleres i ord for å kunne tjene som ”bindemiddel” (Halpern 1961: 146).

Som vist over er det store likheter mellom mytefunksjonene til Spanias Franco og Pakistans Jinnah. Jinnah selv var den som ved hjelp av den såkalte to-nasjonsteorien fikk skapt et hjemland for muslimer, men han mente ikke at dette skulle være en stat som behandlet andre trossamfunn eller trosretninger forskjellig. Ahmed (1997), som i sin bok ellers gjerne gir Jinnah heltestatus, gjengir en av Jinnahs taler fra 1948 slik:

Dere er frie, dere er frie til å gå til templene deres, dere er frie til å gå til moskeene deres eller til hvilket som helst annet tilbedelsessted i denne staten Pakistan. (...) Dere kan tilhøre hvilken som helst religion eller kaste eller tro – det har ingenting med statens affærer å gjøre (...) vi begynner nå på en tid der det ikke lenger er diskriminering (...) mellom den ene kasten eller troen og den andre (...) vi er alle like borgere i én stat.

Det er imidlertid ikke spor av at Jinnah skulle ha hatt slike synspunkter i pakistanske lærebøker av i dag. Talbot tidfester endringene i beskrivelsen av Jinnah i forhold til Pakistan til tiden da Zia ul-Haq tok makten (om Zia og islamiseringen av Pakistan, se **kapittel 5**), og skriver: Jinnah, den sekulære, ble til Jinnah, islams støttespiller, i skrifter som Karam Hydri’s *Millat kā pāsban* (Nasjonens skiltvakt – Karachi, 1981) (Talbot 1998; 245).

Nayyar (2004) skriver at begrepet ”Pakistans ideologi” ikke eksisterte da Pakistan ble til, og siterer dommer Mohammad Munirs *From Jinnah to Zia* som sier at Jinnah selv aldri brukte disse ordene. Da en representant for Jama’at-e Islami brukte ordene for første gang i 1962 ble

han bedt om å definere dette av tidligere president Chaudhry Fazal Elahi, og svaret lød: ”Pakistans ideologi er islam”. Han fortsetter: ”begrepet ... ble laget mye senere av politiske krefter som trengte det for å hellige (sic!) deres spesielle versjon av politikken, særlig de som tidligere hadde vært mot at Pakistan ble til. Det er derfor ikke noe rart at Jama’at-e Islami og folk med lignende politiske mål bruker begrepet intensivt. Likevel sier mønsterplanen fra 1986 for klassene IX og X at studentene skal lære ”Pakistans ideologi som utformet av Quaid-e Azam og skal inkludere relevante dokumenterte referanser” (Nayyar 2004; note 46). Selvsagt har ingen lesebok noen gang kunnet sitere Muhammed Ali Jinnahs bruk av dette begrepet. Nayyar slår i likhet med Talbot fast at det var under Zia ul-Haq at bruken av begrepet ble styrket og ble innarbeidet ”i hver krok og hjørne av læremateriellet”. Nayyar siterer deretter pensumdokumenter for å vise ”hvordan begrepet har blitt helliggjort og forvandlet til en trosartikkel” (Nayyar 2004: kap. 2.)

Saigol skriver at grunnleggeren av Pakistan, Jinnah, brukte retorikken om islam for å fremme to-nasjonsidéen, mens han samtidig selv var særdeles sekulær og moderne i sin tenkning (Saigol 1995; 114). Saigol siterer Mubarak Alis *In the Shadow of History* der han skriver at unge pakistanske menn ofte blir bedt om å etterligne helter. Siden ikke alle kan bli en helt selv, blir storparten av befolkningen tvunget inn i blind lydighet, underkastelse og føyelighet. Til slutt blir det blasfemisk å tale mot grunnleggerne (av Pakistan) (Saigol 1995; 95).

Jinnah som folkehelt og statens grunnlegger, Jinnah som islams støttespiller, Jinnah som mytisk figur – finner vi dette igjen i lesebøkene i urdu? Svaret er et klart ja, og jeg skal bruke lesestykket ”Vår store leder” for å vise det.

11.2.1 Vår store leder

Stykket ”Vår store leder” fra lesebok II – leksjon 4 står sentralt i min analyse, men det illustrerer også en del av Nayyar og Salim (2003) og Rahman (2003) sine påstander om bevisste faktaendringer og historieforfalskning i lærebøkene. I det følgende gjengir jeg historien i oversettelse, transkripsjon finnes i **Vedlegg D**:

Lesestykke 6: Bok II-4: Vår store leder (velsignelse³⁶)

Vår store leders navn er Muhammed Ali Jinnah (r h). Han ble født i Karachi. Hans fars navn var Jinnah Pūnja. Vår store leder (r h) studerte først i Karachi. Deretter dro han til England.

Der fikk han juridisk utdanning. Da han kom tilbake ble han en meget dyktig advokat. På den tid drev muslimene og forsøkte å få sin frihet fra engelskmennene. De hadde sitt eget parti for dette som het Muslim League. Vår store leder (r h) ble også medlem av Muslim League.

Muslimene ble meget glade over at han ble medlem. Han begynte å legge hele sin sjel i sitt arbeid for friheten.

Den store lederens (r h) innsats var at det skulle bli et separat land for muslimene. Dette likte hinduene ikke. De ble hans fiender. Engelskmennene var også med hinduene. De forsøkte å endre hans beslutning, men han forble standhaftig. Hele folket var med ham. Til slutt måtte engelskmennene også gi etter for hans forslag, og slik ble Pakistan til. Vår store leder er Pakistans skaper. Han arbeidet dag og natt. På grunn av sine harde anstrengelser ble han syk. Ett år etter å ha skapt Pakistan døde han. Hans grav er i Karachi. Vi ærer vår store leder (r h).

I selve overskriften ”Vår store leder – må Guds nåde være med ham”, uttrykkes et første person flertall ”vår” som kan sies å være et ideologisk ”vi”. Dette ”vår” står for respektfull språkbruk i flertall, på linje med omtaler av andre store personer, både religiøse og ikke-religiøse. I tillegg brukes formelen *rahmat-ullāh alaihi*, må Guds nåde være med ham (også forkortet *r h*), hver gang etter tittelen for den store lederen eller når navnet hans nevnes. Slike titler som omfatter Guds nåde, Guds fred over ham osv er typiske formler i religiøs språkbruk, og denne konnotasjonen er ganske klar for elevene som leser det. Jeg vender tilbake til det ideologiske ”vi” senere.

Stykket illustrerer både en mytedannelse og autoritativ diskurs. Jeg vil ikke gå dypt inn i en biografisk diskusjon om Jinnah, og bruke tid på å gjennomgå hans ulike biografier. Her skal jeg bare trekke frem noen fakta fra leksikon, og slik illustrere forskjellen mellom det som undervises om Jinnah i Pakistan og det som kan hentes ut av ikke-pakistanske, og det vi i Vesten liker å kalle objektive kilder. De tre sitatene fra *Encyclopædia Britannica* (kalt E.B. nedenfor) er hentet fra artikkelen ”Muslim League” (Muslim League 2007).

Lesestykket: På den tid drev muslimene (*min understrekning*) og forsøkte å få sin frihet fra engelskmennene. De hadde et eget parti for dette som het Muslim League.

E.B.: Om situasjonen ved stiftelsen av partiet Muslim League heter det at muslimene begynte å se at for å ivareta sine interesser måtte de ha en egen identitet, og ikke inngå i en indisk nasjon som ville måtte være hinduistisk (på grunn av at det store flertall var hinduer). Dermed ble Muslim League stiftet i 1906, men Jinnah ville ikke gå inn i partiet før han fikk forsikringer om at partiet var like dedikert til en politisk frigjøring av India som partiet Indian Congress.

³⁶ Velsignelsen her er ”*rahmatu-llāh alaihi*” som betyr ”må Guds nåde være med ham”, forkortes i urdu ”*re – he*”

Det var altså ikke bare muslimene som forsøkte å få sin frihet, men dette passer ikke inn i ideologisk sammenheng når hinduene skal fremstilles som fiender i det følgende avsnittet:

Lesestykket: Den store lederens (ra) sitt forslag var at det skulle bli et separat land for muslimene. Dette likte hinduene ikke. De ble hans fiender. Engelskmennene var også med hinduene. De forsøkte å endre hans beslutning, men han forble standhaftig.

E.B.: Jinnah fikk på begynnelsen av 1900-tallet tittelen "Ambassadør for hindu-muslimsk enhet" fordi han sto bak at partiene Indian Congress og Muslim League begynte å holde sine årskongresser sammen for å oppnå gjensidige konsultasjoner og deltakelse. I 1916 ble møtene holdt i Lucknow, der man inngikk Lucknow-pakten, som besto i at de to organisasjonene begge støttet et program for konstitusjonell reform som ble et felles krav overfor den britiske regjeringen.

Jinnahs kamp for å skape Pakistan fremstilles som en kamp mellom hinduer og muslimer – muslimene er "vi" og hinduene er "dem". Riktignok ble det motsetninger mellom Indian Congress og Muslim League senere i prosessen med delingen av India, men Jinnahs standpunkt var fra begynnelsen moderat: Samarbeid for å løsrive seg fra engelsk kolonistyre. Lesestykkeforfatteren går så over til å beskrive muslimsk enhet:

Lesestykket: Hele folket var med ham.

E.B.: Om situasjonen i 1928 heter det videre at mange muslimer synes han (Jinnah) var for nasjonalistisk i sin policy og at muslimske interesser ikke ble godt nok ivaretatt av ham ... Selv Muslim League var delt: Punjab Muslim League bestred Jinnahs lederskap og organiserte seg separat. I avsky mot dette slo Jinnah seg ned i England.

Jeg underforstår at "hele folket" må bety "alle muslimene". Det er forståelig at en forfatter som skriver med ideologi som siktemål underslår at den største motstanden mot etableringen av Pakistan, og en tid mot Jinnah selv, kom nettopp fra Panjab. Disse tre avsnittene fra Encyclopædia Britannica viser at lesestykket innholdsmessig er ideologisk ladet med vekt på verdien 'nasjonsbygging' (Rokeach).

Jinnahs rolle i dette stykket samsvarer godt med Saigols beskrivelse av myters funksjon ovenfor: Å være pakistanernes store helt, en å se opp til, og en varm forkjemper av islam – og religiøst språk tas i bruk for å understreke hans status og bygge opp om myten rundt ham. At Maududi, grunnleggeren av Jama'at-e Islami, som vi har sett, var mot opprettelsen av en slik stat, og at andre muslimer i andre partier ikke uten videre støttet opp om Jinnah forbigås i stillhet.

Myter er imidlertid bare én del av autoritativ diskurs, og jeg skal nå vende oppmerksomheten mot de språklige virkemidlene i tekstene for å avdekke dem, og først vil jeg se på begrepet flerstemmighet ('multiple voice').

11.3 Spørsmål og svar for å gi illusjon av ”flerstemmighet”

Deyermond sier at å få inn kunnskap ved hjelp av spørsmål og svar er en metode som er kjent for middelalderens kristne gjennom katekismene (Deyermond 1992, sitert i Pinto, 2004). Katekismer ble brukt for religiøs indoktrinering av barn, ungdom og voksne med lav utdanning, og fra det 19. århundre begynte det også å komme politiske katekismer (Corbiere 2000, sitert i Pinto, 2004). Relevansen for pakistansk skole er at lesebøkene her er basert på samme pedagogiske metode, nemlig utenatlæring, og derfor vil både eksplisitte og indoktrinerende implisitte budskap på en enkel måte bli overført til den lærende. Autoritativ diskurs er alltid monologisk, men spørsmål og svar inngir et bedragerisk inntrykk av to eller flere stemmer i teksten, og gir seg dermed ut for å representere en ekte dialog (Pinto, 2004: 665). Etter min forventning om å finne mange lesestykker av typen ”spørsmål-og-svar” i 2. klasses lesebok er det faktisk litt overraskende at ”bare” 17 av 44 (25,8%) er skrevet i denne formen (for oversikt og korte sammendrag av innholdet, se **Vedlegg C**). Gjennomgangen av lesestykkene viser også at ingen av de lesestykkene som handler om profeten Muhammads liv og lære er skrevet på denne måten.

Tre andre lesestykker med religiøst innhold som *ikke* omhandler profeten Muhammad er imidlertid skrevet i denne formen, nemlig lesestykkene:

Lesestykke 7: Bok II - 32 hazrat sultān bāhū — Sultan Bahu

Lesestykke 8: Bok II - 35 ramzān kā mahīna – Månedens Ramadan (jf. ordliste)

Lesestykke 9: Bok II - 39 qurbānī kī ’īd — Ofringens Id (jf. ordliste)

Grunnen til dette kan for det første være at lesestykkene om profeten Muhammed i hovedsak er hentet fra Hadith-litteraturen (jf. ordliste), og derfor ikke er skrevet i spørsmål og svar-form opprinnelig. Men et annet og like nærliggende svar er at lesestykkene om profeten Muhammad må behandles med en slik respekt at man ikke kan tillate seg å skrive inn ”dumme” spørsmål fra et barn. Ellers kunne man lett komme i skade for å fremstille noe på en blasfemisk måte eller å latterliggjøre profeten og hans liv og lære. Reaksjonene fra den islamske verden på Jyllandspostens profettegninger illustrerer alvoret i dette – og i Pakistan ville selv utilsiktede uheldige ytringer kunne medføre rettsforfølgelse.

De stykkene som faktisk *er* skrevet i denne formen er imidlertid typisk monologiske slik Pinto fremstiller typen, og jeg skal her bare gi to eksempler.

*Lesestykke 10: Bok II - 11 hamāre khel — Våre spill / leker*³⁷

Spørsmål-og-svar delen er utformet som en samtale mellom far, sønnen Ali, datteren Abida om leker og spill. Stykket varieres med at barna får fortelle om at ”vi gutta leker sånn” og ”vi jentene leker sånn”. Far tar til slutt barna med på en ballplass, som her kalles lekeplass, og presenterer fotball, hockey og cricket som noe både små og store spiller. Stykket avsluttes med en moralsk setning som tilsvarer vårt norske ”det er én tid til lek og én til arbeid”.

At det i virkeligheten dreier seg om en énveis monolog viser seg når far begynner å snakke om de ”ordentlige” spillene. Da slipper ikke barna til med reaksjoner lenger. Jeg legger også merke til at Abida ikke gis anledning til å undre seg over hva jentene spiller. Det er lett å tenke seg at jenta kunne ha kommet på å spørre når man ser tegningene som følger med lesestykket. De begynner nemlig med å fremstille jenter og gutter i til dels felles lek, mens det bare er gutter på bildene på side 2 i lesestykket, som handler om det som foregår på ballplassen. Her har vi altså en typisk monologisk fremstilling som er forkledd som dialog, og som samtidig kommuniserer at jenter ikke har noe på offentlige ballplasser å gjøre i de spillene som de store spiller.

Lesestykke 11: Bok II - 28 hamārī khurāk — Maten vår

Surraya fremstilles som litt dum og uvitende i dette lesestykket om mat, fordi hun ikke har lyst på maten sin. Dette vises ved at bestemor ler litt av henne og så forklarer hvor helsebringende matvarene er. Surraya ber deretter om å få mer informasjon, og bestemor fyller på – herunder at ”vi kan spise allslags mat”. Leksjonen avsluttes med instruksjoner om at maten også må være renvasket.

Den forkledd monologen består i at Surraya ikke får ikke anledning til å komme tilbake med reaksjoner på hva hun selv synes smaker godt eller med andre meninger. Stykkets påstand om at vi kan spise allslags mat er også oppsiktsvekkende i forhold til islams ganske strenge matregler, men når barna lærer dette utenat internaliseres påstanden, i hvert fall fram til det øyeblikk hvor de for første gang møter forbudt (*haram*) mat – noe de færreste gjør i

dagens Pakistan, der all mat slaktes på rett måte (se halal/haram i ordliste). Man kan også diskutere om dette faktisk er ideologiske utsagn eller bare ”felles verdier i en felles kultur” slik van Dijk omtaler det. Jeg synes selv det er mest rimelig å se det som del av den ideologiske indoktrineringen, all den tid det finnes mindre folkegrupper i Pakistan som kan legge det samme i det ”å spise allslags mat” som jeg selv gjør, og det derfor foreligger et diskuterbart begrep.

Må så alle stykker som er formet som spørsmål og svar være undertrykkende eller fylt med ideologisk innhold? Jeg tviler på det, og vil kort nevne et eksempel på det:

Lesestykke 12: Bok II - 29 safar ke rāste — Reiseveier

I dette stykket er det den lille sønnen Badar som stiller mor spørsmål om reisemåter, og svarene er kjerre, bil, jernbane, båt og fly. Det ser ikke ut til å være lagt inn noe ideologisk innhold av betydning, med mindre det at stykket også dreier seg om hjemkomst fra *hajj* (pilgrimsreisen til Mekka) som ideologisk. Stykket er etter min mening bare kjedelig i sin oppramsing av bil/vei, jernbane/spor, båt/havn, fly/rullebane, og læringsmålene i dette lesestykket går neppe ut over det at man skal lære disse begrepene. Stykket bidrar altså muligens til å utvide ordforrådet på urdu, men har ikke noe åpenbart ideologisk siktemål.

11.4 Første person flertall som indoktrinerende virkemiddel

En annen strategi for å gi inntrykk av flere stemmer i en tekst er det som kalles skiftende ståsted eller perspektiv: Dette kan varieres mellom første person entall, første person flertall og tredje person entall eller flertall. Perspektivet i avsnitt i første person flertall er som oftest barna selv, og skal bevirke identifikasjon: ”vi, de underordnede”. ”Vi” understreker viktigheten av enhet: enhet i familien, mellom mennesker, mellom de underordnede, som må adlyde til det beste for staten (Pinto 2004, 655-6).

Valg av pronomen kan få leseren til lettere å ta til seg et budskap, særlig i faglitterær sammenheng. I historiebøker brukes det til å forme kollektive helter: ”vårt folk”, ”vår nasjon”, ”vi” og ”oss” i motsetning til ”dem”. Bruken av første person flertall:

³⁷ Ordet *khel* kan bety både spill og lek på norsk, naturlig nok skilles det ikke på begrepet i urduteksten.

... tenderer til å fremme gruppeenhet ved å inkludere forfatter, studentene som lesere, og nasjon i en synkron enhet eller solidaritet, i tillegg til følelsen av historisk eller diakron kontinuitet som ligger i bruken av første person flertall og dets bøyningsformer for alle historiske faser. Valget av grammatisk form er dermed både ideologisk motivert og ment for å fostre det samme ideologiske standpunkt i mottakergruppene (Margolin 2000: 613)

”Vi”-formen assosieres med situasjoner der taleren har makt over tilhøreren – lærer til student, forelder til barn – og ses på som ”potensielt farlig” (Fowler og Kress 1979 gjengitt i Pinto 2004: 656). Margolins argumentasjon er blant annet at ’vi’-stemmen er villedende fordi dialog og enighet er implisitt i den, mens det samtidig ikke foreligger noen informasjon om denne dialogen og enigheten – vi ser altså en annen form for forkledd dialog som egentlig er monolog. Som et middel til undertrykking innebærer ’vi’-formen at:

- 1) individet og hans/hennes mål, tro, meninger, holdninger og verdier er underlegne i forhold til felles mål, tro osv i gruppen, og
- 2) at mål, tro osv faktisk *er* felles for gruppen, ikke tredd ned over hodet på dens medlemmer (Margolin 2001, gjengitt i Pinto 2004: 656).

’Vi’-formen egner seg derfor godt til å påvirke. Til å være en sjelden fortelleform viser den seg å være svært hyppig forekommende i 2. klasse leseboka som undersøkes her, noe som viser at det foreligger ganske høy grad av skjult påvirkning i tillegg til den som er åpenbar i tekstinnholdet.

Jeg har delt forekomstene av første person flertall i lærebok 2 inn i fire løst inndelte typer.

(For en oversikt over innholdet, se **Vedlegg C**)

- a) Lesestykker som har første person flertall pronomen i overskriften
- b) Lesestykker med ”fyndord” til slutt eller med tilsvarende viktig innskutt informasjon formulert i første person flertall.
- c) Lesestykker med første person flertall som forteller
- d) Andre lesestykker der første person flertall er viktig

Til sammen utgjør denne typen lesestykker hele 20 av de 44 lesestykkene (45,5 %),

lesestykkene i gruppe b) utgjør 15 av 44 (34 %). Svært få av lesestykkene har første person flertall gjennomgående som fortelleform (3 av 44), og to av disse tre er dikt. De øvrige varierer i sin fortelleform, ofte med tredje person entall, og kan som nevnt ovenfor inneholde spørsmål-og-svar form.

11.4.1 Fyndord

Gruppe b) er karakteristisk ved det jeg her vil kalle ”fyndord” – korte setninger som oppsummerer det forfatteren har ment å si med sin historie. I de fleste tilfeller uttrykker de en verdi som det er om å gjøre å tilføre leseren. Disse fyndordene er typisk formulert i første person flertall, og står som oftest i kontrast til lesestykket for øvrig, som ofte er skrevet i

tredje person (entall eller flertall). Med denne oppbyggingen er de altså gode eksempler på bruk av flere stemmer i teksten. Jeg skal her gi tre eksempler av type b) (for oversikt over samtlige med forklaring, se **Vedlegg C**).

Lesestykke 13: Bok II - 4 hamāre qā'id (rahmatu-llāh alaihi) — Vår store leder
(velsignelse)

Ham apne qā'id (r h) kī 'izzat karte hāi
Vi ærer/respekterer vår store leder.

Lesestykket er allerede omtalt ovenfor, og beskriver Pakistans grunnlegger Muhammed Ali Jinnah og er holdt i 3. person. Omtalen av Jinnah er holdt i en spesielt høflig 3. person form – *āp* – som tar tredje person flertall av verbet. Fyndordet til slutt inneholder et ideologisk ladet ”vi” som er ment å innbefatte alle pakistanere.

Lesestykke 14: Bok II – 7 hāmāre nabī — Vår profet (fvmh)

Ham apne pyāre nabī (sas) kā hukm mānte hāi
Vi adlyder vår kjære profets (fvmh) påbud

Dette lesestykket har en kort biografisk gjennomgang av profeten Muhammads liv, der hans oppvekst omtales som svært moralsk og god. Deretter introduseres perioden da han mottok Koranen og begynte å forkynne for folk. Gjennom hele lesestykket omtales profeten igjen med den spesielle høflige 3. personsformen som er nevnt ovenfor. Til slutt kommer kjernen, med fyndord: ”Profeten sa at det er en plikt for enhver mann og kvinne å ta til seg kunnskap. Vi adlyder vår kjære profets (fvmh) påbud”.

Her er overgangen til det ideologisk ladede ”vi” ganske brå, og utgjør et godt eksempel på ”multiple voice”. ”Vi”-et er igjen altomfattende, og skrevet slik at alle lesere må forstå seg som innbefattet i dette. Her stilles altså ingen spørsmål om hvilken tro leseren har, det sies ikke at man her mener muslimer, men det underforstås at *alle* lesere (dvs. alle pakistanere som får denne leseboka i hendene) faktisk *er* muslimer. En andre klassers skoleelev vil neppe stille spørsmål ved dette, men automatisk anta at dette er et faktum, med mindre han/hun selv tilhører et annet trossamfunn.

Lesestykke 15: Bok II - 16 hāmārā vatan — Vårt hjemland

Ham apne jhande ko salām karte hāi. Pākistān kā jhandā hamesha ūca rahe gā.
Pākistān zinda bād!
Vi hilser vårt flagg. Pakistans flagg skal alltid være høyt (hevet). Leve Pakistan!

Stykket begynner med setninger som knytter sammen ”vårt hjemland” med at Pakistan er et islamsk land, og at ”der lever det muslimer” – det vil med dette neppe gå opp for barna at det kan finnes andre enn muslimer i Pakistan. Etter litt informasjon om leveveier i Pakistan presenteres en inndeling av landet i fire provinser og at folkene i provinsene alle er brødre og elsker hverandre. Deretter kommer, med innrykket tekst, slik at det ser ut som vers:

”Vi er pakistanske barn. Vi elsker Pakistan.
Enhver del av Pakistan er oss kjær. Vi leser med glede.
Vi vil kaste glans over Pakistans navn.”

Heretter følger et avsnitt som knytter sammen den daglige morgenbønnen i skolen med at nasjonalsangen synges – en annen måte å uttrykke at islam og Pakistan hører nøye sammen. Og til slutt kommer så hilsningen til det Pakistanske flagget.

Lesestykket er utpreget ideologisk og handler om nasjonsbygging. Stykket er spesielt fordi det er skrevet helt og holdent i første person flertall. Grunnen til at jeg ikke kategoriserer stykket under b) er nettopp dette faktum, samtidig som det sentrale fyndordet kommer som noe som ligner et vers i midten av stykket, ikke til slutt. Det er etter min mening et mesterstykke i den påvirkningen som et ideologisk ”vi” kan ha. Hvis man så husker at innlæringen av lesestykket normalt skjer ved intensiv utenat læring, kan man se klart for seg hvordan disse verdiene formelig blir hamret inn i hodene på barna.

11.5 Kontroll, overtalelse og manipulasjon - modalitet

Autoritativ diskurs forekommer ofte sammen med det som kalles ”det modale pliktsystemet” som beskrives i Simpsons (1993) gjennomgang av modalitet. Modalitet defineres som ”en talers holdning til, eller mening om, sannheten i et utsagn uttrykt i en setning”. Dette kan også innbefatte holdninger til situasjonen eller begivenheten som beskrives av denne setningen, og det modale pliktsystemet (som han kaller ’deontisk’ modalitet) handler da om en talers holdning til graden av plikt som hører med i utførelsen av handlinger, på engelsk gradert fra ”permission” til ”obligation” til ”requirement”. Det deontiske systemet er av avgjørende betydning for sosiale interaksjonsstrategier, særlig for overbevisnings- og høflighetstaktikk, og analyse av modaler er et verdifullt analytisk redskap (Simpson 1993: 47-48).

11.5.1 Modaler, pronomenet “vi” og falske imperativer

En meget effektiv måte å få en leser til å internalisere plikt på er å kombinere dette modalsystemet med første person entall og flertall. Dette er en variant av foregående poeng, men skiller seg ut ved at man her kobler første person flertall sammen med modale hjelpeverb. Det må også ses i forhold til det som kalles ’falsk imperativ’. Å gi ordre i første person flertall er egnet til å vekke mistanke om påvirkningsforsøk av den enkle grunn at det er sjelden man gir ordre til seg selv. Ved å bruke første person flertall gir den som snakker fremdeles bare ordre til de andre, mens han eller hun gir inntrykk av å inkludere seg selv (Pinto 2004). I lesestykkene i 2. klasses lesebok forekommer denne modale formen i 7 av de 15 lesestykkenes fyndord.

I **Kapittel 2.3.1** omtaler Van Dijk setningsbygning, aktiv/passiv-konstruksjoner og andre grammatiske konstruksjoner som mulige påvirkningsmidler. Et interessant moment er derfor at disse modalene på urdu gjennomgående forekommer i en grammatisk konstruksjon med et logisk subjekt som står med postposisjonen *ko* (og relaterte former, i enkelte grammatikker kalt dativ-konstruksjoner) og derfor i oblik form. Schmidt (2002: 506) sier at mange upersonlige konstruksjoner beskriver den opplevendes subjektive status, noe som betegnes som ”experiencer subject” – som vi kanskje kan kalle ”opplever-subjekt” på norsk. Bhardwaj (1995) utdyper dette for språket panjabi, som har det samme fenomenet, og sier at tørst, tiltro, tro, tvil, tiltrekning og avsky ikke er noe man ”har” eller ”gjør”, men det er noe som skjer med deg, noe du opplever og som ”går ut over” deg. Urdu/panjabi grammatikk bidrar altså til å understreke avhengighetsforholdet som er uttrykt i slike setninger, og blir dermed et ekstra virkemiddel i språket som hjelper til med å understreke dominans – eller ideologi. Her er et par eksempler:

Lesestykke 16: Bok II - 13 dūsrō kī madad — Å hjelpe andre

(innledning til fyndordet, som er lengre)

hamē bhī cāhiye kē ham dūsrō kī madad karē

[det trengs også av oss at vi hjelper andre]

Vi bør/burde også hjelpe andre.

Det første ”vi” står som et oblikt upersonlig oppleversubjekt til ordet *cāhiye* ”trenger” – noe lignende av norsk ”det trengs”, noe som samstemmer godt med Schmidts note om at *cāhiye* historisk er en gammel passiv med betydningen ”ønskes”, ”er nødvendig” (Schmidt 2002: 137). *cāhiye kē* kategoriseres som en upersonlig konstruksjon som innleder en leddsetning

(subordinate clause) i konjunktiv (Schmidt 2002: 99). Urdusetningen har da også *kẽ* ”at” som fortsettelse, og deretter et *ham* ”vi” i nominativ som innleder leddsetningen. *kĩ madad karẽ* ”skal/må hjelpe” er konjunktiv flertall av *kĩ madad karnā* ”å hjelpe”. Et annet eksempel:

Lesestykke 17: Bok II – 21 bāgh kī sair — En spasertur i parken

(oppfordringen og vi-imperativen kommer midt på side to i fortellingen)

’āmar bolā: phir to hamẽ zyāda se zyāda darakht lagāne cāhiẽ

[Amar sa: da bør for oss å plante masse trær]

Amar sa: Da bør vi plante massevis av (eller: stadig flere) trær.

Igjen har vi et upersonlig oblikt oppleversubjekt *hamẽ* som forholder seg til verbet *lagānā* som her betyr å plante. Det dreier seg her om tilrådelighet (Schmidt 2002: 137) og betydningen er igjen nær norsk ”å burde”.³⁸

Felles for de to siste eksemplene er at bruken av det upersonlige oblike ”vi” på en måte tar oppmerksomheten vekk fra personen grammatisk. Det skjer ikke på grunn av den oblike formen i seg selv men fordi hoved verbet retter seg etter objektet, ikke subjektet, når ”vi” står i oblik form. Når de upersonlige konstruksjonene så kobles med modale imperativer av denne typen er de ikke så lette å legge merke til lenger for leseren, og dermed kan leseren lettere internalisere den underliggende ”vi”-kommandoen. Verdien ”treplanting er bra” og ”det å hjelpe andre er bra” kommer derfor tydeligere fram enn den ville gjort i en direkte konstruksjon der ”vi” kunne stå fremhevet som subjekt.

11.6 Oppsummering

Anvendelsen av teorien om ‘autoritativ diskurs’ i forhold til mytedannele og språklige virkemidler har avdekket forhold som ikke blir synlige ved en enkel tematisk gjennomgang av lesestykkene. Jeg har for det første vist at andreklasselærebokas beskrivelse av Jinnah ikke er en faktisk beskrivelse, men en beskrivelse som tilskriver Jinnah en del kvaliteter som er nødvendige for å opprettholde den ”pakistanske ideologien” som forener islam og

³⁸ Betydningsforskjellene til norsk ”bør/burde” i begge disse eksemplene er nok noe mindre enn ordene Schmidt refererer til i sin grammatikk, som tar utgangspunkt i engelsk.

nasjonsbygging. Videre har min gjennomgang av språklige virkemidler i bøkene vist at de fortellemessig er konstruert slik at man skal kunne ta til seg ideologisk innhold uten å reflektere nærmere over visse fakta som handler om hva som er viktig og nødvendig. Til sist har jeg vist at slike fortellestrukturer får hjelp av et grammatisk fenomen i urdu, der subjektet i setningen nedtones mens viktigheten av objektet legges vekt på. Dette gir et ekstra momentum for påvirkning i ideologiske tekster.

12. Vurderinger og oppsummeringer

12.1 Innledning

Staten Pakistan trenger naturligvis ikke å forsøke å skjule sin ideologien i lærebøker. Eksempelene mine viser da også tydelig at den ikke gjør det. Aase skrev i sin innledning i 1992 at det ikke er mulig å forstå panjabiers livsprosjekter i Norge uten at man også til en viss grad kjenner til [forholdene i] Panjab (Aase 1992: 203). De analysene jeg har foretatt viser sider av (norsk-)pakistaneres verdigrunnlag som stammer fra ”prosjektet Pakistan”. Det prosjektet handler i det alt vesentlige om islam og nasjonsbygging.

12.2 Svar på problemstillingen

Stadig nye innreisende pakistanere med pakistansk skolegang til Norge, og norsk-pakistanske barns skoleopphold i Pakistan har vært grunnlag for oppgavens hovedproblemstilling: Hvilke(t) verdisystem(er) blir man eksponert for i pakistansk skole? I det følgende skal jeg oppsummere det jeg har kommet fram til og diskutere resultatene.

12.3 Verdier i Norge og verdier i Pakistan

Ingleharts inndeling i land som overveiende materialistiske eller postmaterialistiske gir et rammeverk til forståelse av ulike befolkningers verdioppfatninger. Rammeverket inneholder imidlertid også en underliggende antakelse om at utvikling mot postmaterialistiske verdier er noe positivt, og innebærer at en dreining av samfunnet bort fra religion og gruppeidentiteter til sekulære og individualistiske identiteter i seg selv er en terminal verdi, for å bruke Rokeach’ terminologi. Dette viser seg i inndelingen av verdikartet, der ”høy” kan tolkes som ”positivt” og ”lav” som ”negativt”. Norge ligger ”høyt oppe” mens Pakistan plasseres ”langt nede”. Det viser seg også i uttalelsen om at land som USA og Irland utgjør unntak fra antakelsen om at økonomisk utvikling og modernisering svekker religionens stilling i samfunnet. Til tross for denne tilsynelatende verdivridningen har teorien vist seg effektiv for å få fram viktige forskjeller i verdisyn mellom ulike samfunn. Rokeach’ terminale verdier

(ideelle tilstander) og instrumentelle verdier (metoder for å oppnå den ideelle tilstanden) har også vært en god måte å trekke ut verdiforståelser på, både fra læreplaner og lærebøker i skolen. Verdiene kunne settes inn i Ingleharts overordnede rammeverk og danne grunnlag for å trekke mer generelle konklusjoner om et samfunns verdier.

12.4 Verdier i det pakistanske skoleverket

Statens kontroll med skolen gir høy evne til å distribuere ideologi: Analysen viser høy grad av planstyring, detaljstyring av pensum fra Utdanningsdepartementets side og streng kontroll med lærebokproduksjonen gjennom Textbook Boards i provinsene.

Stadig nye reformdokumenter blir lagd for det pakistanske skoleverket. Likevel er det, som jeg har vist, få faktiske endringer i skolens innhold pga. sterke krefter i byråkratiet som består av mange tilhengere av Jama'at-e Islami. Dr. Anis Alam, Director-Dean ved Ali Institute of Education i Lahore, skriver at selv der makthaverne har blitt tvunget av ren nødvendighet til å skaffe til veie utdanning, har de sikret seg at denne utdanningen forblir atskilt fra livets realiteter: Man oppøver lese-, skrive- og tallferdigheter, men det gis ikke undervisning i å tenke objektivt og rasjonelt. Det gis et antall fakta, men ingen kunnskap om hvordan man bruker dem (Alam 2005: 2). Oppgaven min viser at selv faktagrunnlaget vakler på grunn av den fordreide virkeligheten som fremstilles i lærebøkene.

Verdiene i pakistanske læreplaner dreier seg hovedsakelig om nasjonal sikkerhet og religion, og disse fremstilles som en enhet. Det innebærer at det er like naturlig å snakke om martyrium når man ofrer sitt liv for Pakistan som når man ofrer det for islam. Det er få insentiver til individuell tenkning og studenter oppmuntres ikke til egen læring.

Det offentlige skolesystemet bygger opp om dette ved at det ikke er læreplanen som ligger til grunn for undervisningen, men den ene, foreskrevne læreboka. Eksamensordningen for de offentlige eksamenene baserer seg også på standardsvar som studentene skal kunne utenat, og som de finner i læreboka for faget. Man lærer ikke å lære.

12.5 Skoleslagene i Pakistan og deres betydning

Ulike typer av skoler produserer barn med ulike holdninger til verden omkring seg. Kandidater fra madrasaene er de minst tolerante og dem som mest støtter opp om

islamistiske holdninger og til ”frihetskamp” i Afghanistan og Kashmir. Likevel: få foreldre sender barna til madrasaer, hovedsakelig er det folk fra lavere samfunnslag som ikke har råd til annet. Dagens mediefokus overdriver madrasaene betydning for utviklingen i Pakistan. De offentlige urduskolene produserer også lite tolerante kandidater. Støtten til islamistiske bevegelser er også her høy. Dette får langt større virkning fordi det er til disse skolene barn fra lavere middelklasse blir sendt, som utgjør et mye større segment av befolkningen. Verdiinnholdet i disse skolene er derfor av største betydning for utviklingen i Pakistan. Undervisning på urdu utgjør en barriere for å få gode jobber i Pakistan og mot å kunne orientere seg ut over landets grenser. Engelskkunnskaper er en nøkkel til både jobber, makt og innflytelse. Gode kunnskaper i engelsk blir derfor noe attråverdig i seg selv. Engelskspråklige skoler er inndelt etter hvorvidt de bruker lærebøker fra de pakistanske Textbook Boards eller om de bruker bøker produsert utenfor Pakistan. Også på engelskspråklige skoler er pensum i islamkunnskap, pakistankunnskap og urdu obligatorisk, og bøkene fra Textbook Boards må brukes mot slutten av utdanningen for at kandidatene skal kunne ta de offentlige eksamenene (inklusive O-level eksamen). Barn fra disse skolene er overveiende mer tolerante overfor andre religioner og anses ofte som ”mer vestlige”. Et unntak her danner de såkalte psevd-engelske skolene, som i realiteten ikke klarer å gi barna gode nok engelskkunnskaper, fordi verken lærerne eller foreldrene behersker språket godt nok til at barna kan oppfatte seg som en del av et engelsktalende miljø.

12.6 Verdier i urdulærebøkene

Innholdet i urdulærebøkene er etter islamiseringsprosessene under Zia ul-Haq, blitt sterkt ideologisk vinklet mot verdiene islam og nasjonsbygging. Mine funn her er i tråd med resultater fra andre forskere i både Pakistan og USA (som Zeenatunnisa, Rahman og Rosser). Min analyse av urdulærebøkene viser at det gjennomsnittlig er 29,9% av lesestykkene som har islam som tema. Høyest andel har tredjeklasseboka, som gir opplæring i Koranlesning, med hele 42,9% islam. Dette kvalifiserer til en trygg plassering på ”tradisjonell”-delen av Ingleharts verdiakse. Min analyse av øvrige lesestykker viser at med få unntak er det også her materialistiske og paternalistiske overlevelsverdier som går igjen i stykkene. Lærebøkene temaer er i høy grad preget av et fordreid virkelighetssyn i samme grad som annen forskning viser for samfunnskunnskap og historiske fremstillinger i pakistankunnskap.

Det at urdubøkene tilhører et "B-lag" blant fagene viser seg altså å ha liten betydning for innholdet i dem. Imidlertid har jeg påvist at det bare er to lesestykker som har militæret som hovedtema, og dette kan være en forskjell som skyldes at det er lettere å bruke militæret som tema i samfunns- og historiebøker enn i urdubøker.

12.7 Andre påvirkningsmekanismer i urdulærebøkene

Gjennom analyse av autoritativ diskurs har jeg påvist at urdubøkene viser et stort innslag av språklig basert påvirkning som bygger opp om de samme verdiene. For det første utvikles det heltestatus i form av myter om kjente personer som oppfattes som nasjonsbyggerne i Pakistan, en status der religiøse termer brukes for å fremheve dem, og tilstrebe et likhetstegn mellom Pakistan som land og religionen islam. Dette kommer klarest fram i mytedannelsen omkring Jinnah som Pakistans grunnlegger. Jinnahs eget budskap om Pakistan som et land der alle skal kunne praktisere sin religion i frihet, er blitt erstattet med et bilde av Jinnah som en person som ønsket en islamsk stat. Dette ble gjort bevisst i et samarbeid mellom partiet Jama'at-e Islami og general Zia ul-Haq, som brukte religionen for å skaffe seg legitimitet for sitt udemokratiske styre. Zias regimes politikk bevirket en endring slik at religiøse grupper gikk fra periferi til sentrum i utdanning og politikk. Den gav status til religiøse skoler, som fikk tillatelse til å utstede eksamensbevis som er sidestilt med de offentlige skolenes, og gjorde dem dermed berettiget til samme finansielle støtte som offentlige skoler.

Min analyse avdekker også påvirkning i lærebøkene ved bruk av rent språklige virkemidler som falske spørsmål-og-svar fortellinger der dialogen ikke er reell. Andre virkemidler er første person flertall "vi", og skjulte kommandoer i form av modale og upersonlige verbkonstruksjoner, som gjør at leseren internaliserer verdier uten å reflektere over dem.

12.8 Lærebøkene i urdu som språkundervisning

Jeg har ikke berørt lærebøkernes egnethet til å lære bort språket urdu, som tilhører en pedagogisk analyse. Jeg kan likevel ut fra minimale referanser til språkfag som fonetikk (helt fraværende), grammatikk (kun få grammatiske termer) og læreplanteksten jeg har analysert i denne oppgaven si, at til forskjell fra norskfaget i norsk skole (som har mange funksjoner) er urdufaget i Pakistan ikke laget for å gi forståelse av eget språkssystem, og å gi en referanseramme for eksempel for innlæring av fremmedspråk. Det er videre svært få av

lesestykkene som gjengir stykker fra kjent urdu litteratur slik det er vanlig i norskfagets tradisjonelle lesebøker, som grunnlag for trening i litterær analyse. Intensjonen med norskfaget er ofte implisitt klart for etnisk norske elever og foreldre. Norsk-pakistanske foreldre og deres barn kan ikke forventes å ha dette med seg, siden noe tilsvarende ikke finnes for urdu i Pakistan. Pakistan har ikke noe universitetsinstitutt for lingvistikk som kunne gitt fagkunnskap til forståelse av språket og språkets funksjoner, og til produksjon av grammatikker og gode ordbøker (Baart 2003: 8). Det kan fortone seg underlig at et språk som skal utgjøre selve ryggraden i nasjonsbygging ikke følges opp med forskning og aktivt ordboksarbeid. En av årsakene til dette kan ligge i det at urdu i sin grunnoppbygging er et indoeuropeisk/indoarisk språk som knytter det mer til subkontinentet og dermed nærmere den ideologiske ”arvefienden” India enn til den øvrige islamske verden, slik den øvrige pakistanske ideologi legger opp til. Uttalelsene fra pakistanske religiøse politikere gjengitt i innledningen kan tyde på det. Et annet politisk moment kan være at da Pakistan tapte krigen mot India om Øst-Pakistan (nå Bangladesh), fikk lingvistene skyld for å ikke ha støttet at urdu skulle være nasjonens språk også i øst, der bengali er hovedspråket. Dette gjorde at en del faktisk måtte forlate Pakistan, og siden har faget vært politisk sensitivt (FAR 9, personlig samtale 13.05.2007). Det jeg kan si sikkert er at lingvistikk undersøker språk på en måte som kan oppmuntre til bevissthet om etniske forskjeller, og dette er klart imot gjeldende pakistansk ideologi som bruker urdu nettopp for å motvirke slike tendenser (Rahman 2004: 2)³⁹.

12.9 Pakistansk skole og allmenn utdanning

Urdufagets intensjon er altså å bygge nasjonen Pakistan. I skolen har faget pakistankunnskap gitt et geografisk fokus innover, uten å oppmuntre til et blikk på verden utenfor. Lærebøkene viser at urdu som muslimenes språk heller ikke gir grunnlag for utadvendte blikk som når lenger enn til profeten Muhammads virksomhet i Mekka og Medina på 600-tallet. Denne innadvendtheten er etter min mening den største hindringen for en positiv utvikling av pakistansk skole og samfunn i dag. Undervisning på engelsk med lærebøker fra Textbook Boards løser ikke dette, da de har samme ideologiske innhold.

³⁹ Rahman (1999) kapittel 1 er viet til temaet lingvistikk i Pakistan i sin helhet.

Rahman foreslår undervisning på engelsk til alle slik at de får tilgang til en liberal-demokratisk verdensanskuelse og mulighet til internasjonal mobilitet. Dette kan forsinke Pakistans ferd i retning av religiøs intoleranse og fascistiske styreformer. Dagens undervisning på engelsk er differensiert etter sosial klasse, og derfor bør alle engelskspråklige skoler avskaffes og alle urduskoler må gi obligatorisk engelskundervisning. Analytiske evner må oppøves slik at studenter kan lære å stille spørsmål ved tradisjonelle maktstrukturer som undertrykker og utbytter folk (2002: 541-3).

Dette kan etter hvert føre til en autoritetskrise og moralsk skepsis som det har gjort i Vesten, men realitetene i den utnyttelsen som skjer i dag i utøvelsen av føydal, statlig og mannlig makt er så smertefull og sterk i Pakistan i dag at det er en risiko man uansett bør ta (Rahman 2002: 543).

Hvis dette ikke skal dreie samfunnet i fundamentalistisk retning, må staten sikre at elitene ikke fortsetter å utnytte og lure folket i det helliges navn. ... de har brukt de følelsesmessige kreftene i to symboler: ”islam” og ”urdu” – for å skape nasjonal enhet. Madrasastudenter er blitt bevæpnet og trenet til kamp i Afghanistan, og siden i kampen mot India om Kashmir. De samme studentene kan med våpen i hånd reise seg mot den regjerende eliten i Pakistan. Islam er de fattiges krigsrop mot de rike. Og Rahmans undersøkelse viser at saker som bekjempelse av liberale verdier til fordel for islamisering er mest fremtredende blant madrasa-studenter og andre fattige studenter (Rahman 2002: 544)

12.10 Relevansen for norsk skole

Det ovenstående viser at det er viktig for norske skoler som tar imot et norsk-pakistansk barn med skolegang fra Pakistan å få vite hvilken type skole barnet har gått på. Det vil kunne være utslagsgivende for holdninger og verdier barnet har med inn i norsk skole.

Selv om Østberg påviser at de fleste norsk-pakistanske barn går på engelskspråklige skoler, viser min gjennomgang at norsk-pakistanske foreldre bør være sunt kritiske til hva slags engelskspråklig skole de sender sine barn til i Pakistan. Skoler som får informasjon om et barn som skal flytte, bør derfor være åpne om verdioppfatninger i samtaler med foreldrene, dersom de får anledning til å diskutere det.

Jeg har vist at fagene urdu og pakistankunnskap er obligatoriske også på de fleste skoler som underviser på engelsk. Pakistankunnskap erstatter da fagene geografi og verdenshistorie. En utfordring for skolen, som også Rosser påpeker i sin avhandling (Rosser 2003: 548) er at det vil være umulig å forene et vestlig orientert syn (for ikke å bruke ordet objektivt) på Sør-

Asias historie med den ideologiske propagandaen om Pakistans historie og urduens og islams betydning som norsk-pakistanere vil lære om i de fleste pakistanske skoler. Her er en pedagogisk utfordring, som ikke blir mindre dersom klassen også har elever fra India eller Bangladesh, som har sine egne versjoner av begivenhetene.

Fagforståelsen er altså grunnleggende forskjellig i Norge og Pakistan både med hensyn til språkfag og fag som historie. Norsk skole må være tydelig på hva slags grunnlag våre skolefag bygger på, og selvkritiske til hvorvidt norsk lærebokinnhold faktisk er objektivt (om ikke verdinøytralt). Dersom dette forblir implisitt kan norsk-pakistanske foreldre enkelt koble norsk (språk og kulturkunnskap) og kristne verdier på samme måte som de kjenner til at urdu og islamske verdier kobles i pakistansk skole, og la dette bli grunnlaget for deres vurdering om at det er bedre for barna å gå på skole i Pakistan, der de "rette verdiene" formidles.

12.11 Videre forskning

Hva har jeg dekket og hva har jeg ikke fått dekket i denne oppgaven som det kunne vært spennende å vite mere om? Verken forskningslitteraturen jeg har gjennomgått eller min egen undersøkelse sier noe om urdulærebøkernes pedagogikk, om deres vanskelighetsgrad, og i hvilken grad de gir en progresjon i studentenes tilegnelse av urdu. Analyser av dette kunne vært spennende sammen med anbefalinger om hvordan læreplanene burde se ut dersom studentenes språklige utvikling skulle stått i fokus.

En annen mulig oppfølging av denne studien kunne være en sammenligning av verdiene i lærebøkene med faktiske verdier på landsbygda i Panjab. Dette er et prosjekt som jeg egentlig hadde lagt planer for i forbindelse med herværende oppgave, men det ble som nevnt for stort for dette formatet. Jeg sitter med mange timers intervjuer på panjabi som ikke er utnyttet ennå, som kan brukes både for å finne verdier og for å utforske panjabien fra Gujratområdet.

En analyse av hvordan ulike temaer fremstilles i skolebøker i Pakistan og India er blitt tilgjengelig i og med Rossers doktorgradsarbeid. Dette er en annen vinkling som det heller ikke ble noe av, og jeg anskaffet i sin tid gjeldende lærebøker i urdu fra India. Dersom jeg skulle trukket inn indiske urdulærebøker hadde prosjektet også blitt for stort, men det er helt klart et flet som er verd å undersøke ved en senere anledning.

Kildeliste

Primærkilder (skolebøkene er referert til som Lærebok 1-8)

- 1) *Urdū qā'ida – pahli jamā'at ke liye* [ABC i urdu for første klasse] Punjab Textbook Board, Lahore, April 1999
- 2) *Merī qā'ida* [Min ABC-bok], tredje utgave, mars 2000, Punjab Textbook Board
- 3) *Merī kitāb – pehlī jamā'at ke liye* [Min bok – for første klasse], første utgave, Mars 1999, Punjab Textbook Board, Lahore.
- 4) *Jamā'at-e avval – merī kitāb, sāins – riyāzī – angrezī* [Første klasse – min bok, vitenskap, matematikk, engelsk], Mars 2000, Punjab Textbook Board, Lahore.
- 5) *Merī kitāb – dūsri jamā'at ke liye* [Min bok – for andre klasse], andre utgave, Mars 1999, Punjab Textbook Board, Lahore,.
- 6) *Merī kitāb – tīsri jamā'at ke liye* [Min bok – for tredje klasse], Mars 1999, Punjab Textbook Board, Lahore.
- 7) *Urdū kī cauthī kitāb – cauthī jamā'at ke liye* [Den fjerde urduboka – for fjerde klasse] Tredje utgave, Mars 1999, Punjab Textbook Board, Lahore.
- 8) *Urdū kī pācvī kitāb – pācvī jamā'at ke liye* [Den femte urduboka – for femte klasse], Fjerde utgave, April 1999, Punjab Textbook Board, Lahore.
- 9) Government of Pakistan (1995) *Curriculum document – primary education, classes K-V, Integrated and Subject Based* Ministry of Education, Islamabad

Feltarbeids- og andre muntlige kilder

- 1 – Lærer ved den internasjonale skolen i Islamabad. Flere møter, åpne intervjuer og samtaler, fra 3. april 2000.
- 2 – District Officer, Jhelum. Åpent intervju. 25. og 26. april 2000
- 3 – District Education Officer, Jhelum. Samtale med tolk. 25. april 2000.
- 4 – Punjabi dikter. Samtale hos DO i Jhelum. 25. april 2000.
- 5 - Medlem i Jama'at-e Islami i Gujrat District. Flere møter, åpne intervjuer og samtaler, fra 17. april 2000.
- 6 – Administrator ved Punjab Textbook Board. Åpne intervjuer, 17. og 18. april 2000.
- 7 – Norsk-pakistansk tidligere elev ved statlig urduspråklig skole. Åpne intervjuer og samtaler
- 8 – Tariq Rahman, forsker på utdanning, Institute of Strategic Studies/Qua'id-e Azam universitetet, Islamabad. Åpent intervju, 5. april 2000.
- 9 – Ruth Schmidt, professor i urdu, UiO. Samtale, 2. mai 2000.

Sekundærkilder

- Aamna Mattu og Neelam Hussain (2003) "Gender Biases and Stereotypes in School Texts" i A.H. Nayyar og A. Salim *The Subtle Subversion: the State of Curricula and Textbooks in Pakistan*. Sustainable Development Policy Institute, Islamabad.
- Aase, Tor Halfdan (1992) *Punjabi Practices of Migration – Punjabi Life Projects in Pakistan and Norway* Universitetet i Bergen, Bergen.
- Ahmad, Mumtaz (1991): "Islamic Fundamentalism in South Asia" i Marty, Martin E and R. Scott Appleby (red.) *Fundamentalisms observed* University of Chicago Press, Chicago and London.
- Ahmed, Akbar S. (2002) "Pakistan's Blasphemy Law: Words Fail Me" i *The Washington Post – OUTLOOK* 19.05.2002 <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A36108-2002May17.html> Lastet 04.05.2005
- Ahmed, Akbar Saladin (1997) *Jinnah, Pakistan and Islamic Identity. The Search for Saladin*. Routledge, London og New York.
- Ahmed, Syed Jaffar (2003) "Human Rights" i Nayyar og Salim (2003) *The Subtle Subversion* side 111-121.
- Aijazuddin, F. S. (2004): *The Shifting Qiblah: Islamisation under General Zia Ul Haq and Secularism under General Pervez Musharraf – The Pakistani Experience*. Paper for Conference on the Future of Secularism, Yale University.
- Alam, Anis (2005) "Towards a Practical and Progressive Curriculum" i *Dawn Education Expo*, 25. februar 2005.
- Al-Braizat, Fares (2003) "Muslims and Democracy: An Empirical Critique of Fukuyama's Culturalist Approach" i Inglehart, R. (red.) (2003) *Islam, Gender, Culture and Democracy – Findings from the World Values Survey and the European Values Survey*, de Sitter Publications, Willowdale.
- Almond, Gabriel A., Emmanuel Sivan & R. Scott Appleby (1995 I): "Explaining fundamentalisms" i Marty, Martin E & R. Scott Appleby (red.) *Fundamentalisms comprehended*. University of Chicago Press, Chicago and London.
- Almond, Gabriel A., Emmanuel Sivan & R. Scott Appleby (1995 II): "Fundamentalism: Genus and Species" i Marty, Martin E & R. Scott Appleby (red.) *Fundamentalisms comprehended*. University of Chicago Press, Chicago and London.
- Aly, Javed Hasan (2007) *Education in Pakistan. A White Paper. Revised*. Document to debate and finalize the National Education Policy, February 2007. National Education Policy Review Team, Islamabad.
- Asghar, Raja (2002) "MMA against teaching pre-Islamic history" i *Dawn* 22.02.2007 <http://www.dawn.com/2007/02/22/top2.htm> lastet 21.04.2007
- Baart, Joan L. G (2003) *Sustainable development and the maintenance of Pakistan's indigenous languages* Paper til "Conference on the State of the Social Sciences and Humanities: Current Scenario and Emerging Trends" Islamabad. Lastet fra http://www.geocities.com/kcs_kalam/dlp.pdf 12.05.2007.
- Bakhtin, M.M. (1981) 'Discourse in the Novel', I C. Emerson og M. Holquist (red.) *The Dialogic Imagination* s. 259-422, University of Texas Press, Austin

-
- Ball, Arnetha F og Sarah W. Freedman (2004) *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning* Cambridge University Press, Cambridge.
- Beer, Bettina (red.) (2003) *Methoden und Techniken der Feldforschung* Dietrich Reimer Verlag, Berlin
- Berger og Luckmann (1991) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books.
- Bhardwaj, Mangat Rai (1995) *Colloquial Panjabi- A Complete Language Course*. Routledge, London and New York.
- Brass 1991 (hentet ut av Rahman 1998) ..
- Bruce, Steve (2003): *Politics and Religion* Polity Press, Cambridge.
- Candland, Christopher (2004) *Religious Education and Violence in Pakistan*. Wellesley College, Webmanuskript
<http://www.wellesley.edu/Polisci/Candland/MadarisViolence.pdf> lastet 30.03.2007
- Caspar, Pierre (1984) "De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires" [Om den fryktelige risikoen for en overfladisk analyse av skolebøker] i *Histoire de l'éducation* 1984, 21: 67-74, sitert i Lebrun et al.
- Charters, David A. (2007) "Something Old, Something New ...? Al Qaeda, Jihadism and Fascism" i *Terrorism and Political Violence*, 19:1, 65-93, Routledge, London.
- Corbière, Emilio J. (2000) *Los catecismos que leyeron nuestros padres* [Katekismene våre foreldre leste] Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
(sitert i Pinto 2004)
- Daugstad, Gunnlaug (2006) "Ekteskapsmønstre i innvandrerbefolkningen. Hvem gifter innvandrere i Norge seg med" i *Samfunnsspeilet* 04/06 nettutgave
<http://www.ssb.no/vis/samfunnsspeilet/utg/200604/06/art-2006-10-10-01.html> lastet 30.03.2007
- Deyermond, A.D. (1992) *Historia de la literatura española 1: La edad media* [Spansk litteraturhistorie I: Middelalderen] Editorial Ariel, Barcelona.
(sitert i Pinto 2004)
- Døving, Cora Alexa (2006): "Fra norsk til pakistansk skole", kronikk i *aftenposten.no* 19.08.2006, <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1426890.ece> lastet 3.3.2007.
- Eikmeier, Dale C. (2007) "Qutbism. An Ideology of Islamic-Fascism" i *Parameters – US Army War College Quarterly* Spring 2007, Vol. XXXVII, No. 1
- Emerson, Caryl og Michael Holquist (1981) (red). *The Dialogic Imagination: Four Essays* University of Texas Press, Austin.
- Feather, Norman T. (1979) "Assimilation of Values in Migrant Groups" i Rokeach, Milton *Understanding Human Values – Individual and Societal* The Free Press, New York
- Fair, Christine (2005) *Islamic Education in Pakistan* United States Institute of Peace, Washington
- Frykenberg, Robert E (1995): "Accounting for Fundamentalisms in South Asia: Ideologies and Institutions in Historical Perspective" i Marty, Martin E. and R. Scott Appleby (red.) *Accounting for Fundamentalisms* University of Chicago Press, Chicago and London.
- Gamlebyen Skole - http://www.prosjekt-indreoslo.oslo.kommune.no/utdanningsetaten/gamlebyen_skole/ lastet 3.3.2007.

-
- Government of Pakistan (1970) *New Education Policy (NEP)* Ministry of Education, Islamabad (sitert i Rahman 1998)
- Government of Pakistan (1998) *National Education Policy 1998-2010* Ministry of Education, Islamabad.
- Haeri, Shahra (1993): "Obedience versus Autonomy: Women and Fundamentalism in Iran and Pakistan" i Marty, Martin E. and R. Scott Appleby (red.): *Fundamentalisms and Society – Reclaiming the Sciences, the Family and Education*, (The Fundamentalism Project, Vol. 2) University of Chicago Press, Chicago and London.
- Halpern, Ben (1961) " "Myth" and "Ideology" in Modern Usage", i *History and Theory* Vol. 1, No. 2, s. 129-149, Wesleyan University, Middletown CT.
- Hasan, Sibte (2003) "Let the People Prevail! The Authoritarian System of Education in Pakistan" i *Human Rights Education in Asian Schools* Vol. 4. Asia-Pacific Human Rights Information Center, Osaka. Nettutgave: <http://www.hurights.or.jp/pub/hreas/4/index.html> lastet 30.04.2007.
- Hay, Stephen (red.) (1988): *Sources of Indian Tradition – Vol 2: Modern India and Pakistan* Second edition, Columbia University Press, New York.
- Haynes, Jeff (1998): *Religion in Global Politics*, Longman, London and New York.
- Hofstede, Geert (1999) *Kulturer og organisasjoner: overlevelse i en grænseoverskridende verden*, Handelshøjskolens forlag, København.
- Hoodbhoy, Pervez (2002): *The Genesis of Global Jihad in Afghanistan* Online paper presented in November 2002 to conference at School of International and Public Affairs, Columbia University. <http://www.columbia.edu/cu/sipa/REGIONAL/IAS/documents/hoodbhoypaper.doc> lastet 14.04.2005
- ICG (International Crisis Group) (2004) *Pakistan: Reforming the Education Sector*, Asia Report no. 84, Islamabad/Brussels.
- Inglehart, Ronald et al. (2004) *Human Beliefs and Values – A Cross-Cultural Sourcebook Based on the 1999-2002 Values Surveys* Siglo Veintiuno Editores, Delegación Coyoacán og Buenos Aires.
- Inglehart, Ronald og Wayne E. Baker (2000) "Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values" i *American Sociological Review*, Vol. 65 February: 19-51
- Jinnah, Mohammed Ali. (2007). I Encyclopædia Britannica. Lastet 5.4 2007, fra Encyclopædia Britannica Online: <http://search.eb.com/eb/article-3707>
- Johnsen, Egil Børre (1993) *Textbooks in the Kaleidoscope – A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts* Scandinavian University Press, Oslo.
- Johnsen, Egil Børre (red.) (1999) *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Jones, Owen Bennett (2002): *Pakistan – eye of the storm* Yale University Press, New Haven and London.
- Kalmus, Veronika (1998) *Estonian ABC-books 1900-1997: Reflections of Cultural and Ideological Changes* Master thesis, Universitetene i Oslo og Tartu, Tartu.
- Kalmus, Veronika (2003) *School Textbooks in the Field of Socialisation*. Dissertationes Sociologicae Universitatis Tartuenssis, Tartu University Press, Tartu.

-
- Kepel, Gilles (2002): *Jihad – the Trail of Political Islam*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.
- Khan, Aamed Ahmed (2005) “US Concern at Pakistan Textbooks” BBC news International Version, 19.08.2005, http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/4167260.stm lastet 20.04.2007
- Khan, Afzal (2004): *The war on terror and the politics of violence in Pakistan*. Online article – Association for Asian Research, <http://www.asianresearch.org/articles/2184.html> lastet 14.04.2005
- Khera, P.N. (2006) “Pakistan Atomised” Editorial *Hindustan Times* 1. des. 2006. weblenke <http://www.thepersecution.org/news/2006/ht1201.html> lastet 20.04.2007
- Kommunal- og regionaldepartementet (2005) *Barn på skole i utlandet*. Rapport. Kommunal og regionaldepartementet, Oslo.
- Kommunal- og regionaldepartementet (2005) *Barn på skole i utlandet*. Oslo.
- Lebrun, Johanne et al. (2002) ”Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context” i *Curriculum Inquiry* 32:1 (2002), Blackwell Publishing, Malden og Oxford.
- Lien, Inger-Lise (1993) *Moral og emosjoner i pakistansk Punjab* Institutt og museum for antropologi, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Malik, Shaheen (red.) (u.å) *Entry Vocabulary of Pre-School Children*. Curriculum Research and Development Centre, Punjab Education Department, Lahore (siteret i Rahman 2004).
- Margolin, Uri (2000) “Telling in the Plural: From Grammar to Ideology” i *Poetics Today* 21:3 (Fall 2000), Porter Institute for Poetics and Semiotics, Duke University Press, Durham NC.
- Margolin, Uri (2001) ‘Collective Perspective, Individual Perspective, and the Speaker in Between: On “We” Literary Narratives’, i W. van Peer and S. Chatman (eds) *New Perspectives on Narrative Perspective*, s. 241–53. SUNY Press, New York (siteret i Pinto 2004).
- Marty, Martin E. and R. Scott Appleby (red.) (1993): *Fundamentalisms and Society – Reclaiming the Sciences, the Family and Education*, (The Fundamentalism Project, Vol. 2) University of Chicago Press, Chicago and London.
- Marty, Martin E. and R. Scott Appleby (red.) (1994) *Accounting for Fundamentalisms: The dynamic character of movements*. (The Fundamentalism Project, Vol. 4) University of Chicago Press, Chicago and London.
- Marty, Martin E & R. Scott Appleby (red.) (1995) *Fundamentalisms comprehended*. (The Fundamentalism Project, Vol. 5) University of Chicago Press, Chicago and London.
- Maududi, Abul Ala (1974) *Talimat* [Utdanning]. Islamic Publications, Lahore (siteret i Rahman 2004: 84).
- Maududi, S. Abul Ala (1986) [1960] *Islamic Law and Constitution*, Rev. utg., Oversatt av Kurshid Ahmad, Taj Company, Delhi.
- McGregor, R.S (1992) Urdu study materials for use with Outline of Hindi grammar Oxford University Press, Delhi.
- Medvedev, P.N og M.M. Bakhtin (1978) *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Johns Hopkins Univ. Press, Baltimore.

-
- Muslim League. (2007). I *Encyclopædia Britannica*. Lastet 5.4.2007, fra *Encyclopædia Britannica Online*: <http://search.eb.com/eb/article-9054459>
- Nayyar, A.H. og Ahmed Salim (2003) *The Subtle Subversion. The State of Curricula and Textbooks in Pakistan. Urdu, English, Social Studies and Civics*. Sustainable Development Institute, Islamabad.
- Nicholls, Jason (2003) "Methods in School Textbook Research" i *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 3, 2. Fra nettsøk i særtrykk (.pdf-fil) lastet fra <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal6/nichollsrev.pdf> 30.4.2007.
- Pakistan (2007) fra *Encyclopædia Britannica Online*: <http://search.eb.com/eb/article-23690> Lastet 24.03.2007.
- Pakistan Corruption Report (2002) webreferanse <http://www.u4.no/helpdesk/helpdesk/queries/query43.cfm> lastet 13.03.2007
- Pakistan Corruption Report (2006) webreferanse http://www.transparency.org/news_room/latest_news/press_releases_nc/2006/2006_08_11_ti_pakistan_national_survey lastet 13.03.2007
- Pingel, Falk (1999) UNESCO Guidebook on textbook Research and Textbook Revision UNESCO/George Eckert Institute for International Textbook Revision, Paris.
- Pinto, Derrin (2004) 'Indoctrinating the youth of post-war Spain: a discourse analysis of a fascist civics textbook.' i *Discourse and Society* Vol. 15(5): s. 649-667
- Rahman, Tariq (1998) *Language and Politics in Pakistan* Oxford University Press, Oxford Pakistan Paperbacks, Karachi.
- Rahman, Tariq (1999) *Language, Education and Culture* Sustainable Development Policy Institute / Oxford University Press, Karachi
- Rahman, Tariq (2002) *Language Ideology and Power –language learning among the Muslims of Pakistan and North India* Oxford University Press, Karachi
- Rahman, Tariq (2004) *Denizens of Alien Worlds – A Study of Education, Inequality and Polarization in Pakistan-* Oxford University Press, Karachi
- Reshef, Ouriel (1986) "Fondements pour une critique didactique des manuels scolaires" [Grunnlag for en pedagogisk kritikk av lærebøker i skolen] *Les cahiers Auboïs d'histoire de l'éducation* 10b: 25-49 sitert i Lebrun et al. 2002.
- Rokeach, Milton (1973) *The Nature of Human Values*. Free Press, New York (sitert i Rokeach 1979)
- Rokeach, Milton (red.) (1979) *Understanding Human Values – Individual and Societal* The Free Press, New York.
- Rosser, Yvette Claire (2003) *Curriculum as Destiny. Forging National Identity in India, Pakistan and Bangladesh* PhD-avhandling. University of Texas at Austin, Austin.
- Saeed, Javaid (1994): *Islam and Modernization: A Comparative Analysis of Pakistan, Egypt and Turkey*, Praeger, Westport Connecticut and London.
- Said, Edward W. (1994) *Orientalisme: vestlige oppfatninger av Orienten*. Cappelen, Oslo.
- Saigol, Rubina (1995) *Knowledge and Identity. Articulation of Gender in Educational Discourse in Pakistan* Nabiza Publishers, Lahore
- Saigol, Rubina (2005) "Enemies within and enemies without: The besieged self in Pakistani textbooks" i *Futures* 37 2005, side 1005-1035

-
- Saigol, Rubina (2006) "Curriculum in India and Pakistan" i *South Asian Journal* Oktober 2006, http://www.southasianmedia.net/Magazine/journal/6_curriculum_india.htm lastet 23.03.2007
- Salim, Ahmed (2005) "Review of the Textbooks" i SDPI Research and News Bulletin Vol. 12 no. 3 July-August 2005
http://www.sdpi.org/help/research_and_news_bulletin/july_aug_05/bulletin.pdf
lastet 12.04.2007
- Sarmad, K., F. Hussain og G. M. Zahid, (1989): *The Education Sector in Pakistan*, Pakistan Institute of Development Studies, Research Reports Series No. 156, Islamabad.
- Schmidt, Ruth (1999) *Urdu. An Essential Grammar*. Routledge, London.
- Schmidt, Ruth (2003) "Urdu", i George Cardona og Dhanesh Jain *The Indo-Arian Languages*, Routledge, London og New York.
- Shafqat, Saeed (2002): "From Official Islam to Islamism" i Christophe Jaffrelot (red.) *Pakistan, Nationalism without a Nation?* Manohar/Zed, Delhi, London, New York.
- Sikand, Yoginder (2005) *Bastions of the Believers – Madrasas and Islamic Education in India*- Penguin Books, New Delhi
- Simpson, P. (1993) *Language, Ideology and Point of View* Routledge, London.
- Skov (2006) *Utdanningsøkonomi i Pakistan*, Semesteroppgave ved Universitetet i Oslo, Oslo
Webutgave <http://folk.uio.no/bjarnes/urdu/Skov-utdanningsokonomi201106.pdf>
lastet 02.05.2007.
- Smith, Brigid (2002) *Consultancy to European Commission: Pakistan – Review of Primary Education in Pakistan during last 10 years. Madrassah Schooling: Potential for growth* Report of the EC Rapid Reaction Mission assessment mission to Pakistan, education. European Commission Conflict Prevention and Crisis Management Unit.
- South Asian Arts (2007) fra *Encyclopædia Britannica Online*:
<http://search.eb.com/eb/article-65215> Lastet 24.03.2007.
- Stewart, J.S. (1975) "Clarifying Values Clarification: A Critique" i *Phi, Delta, Kappa* 56, s. 648-688 (siter i Rokeach 1979)
- Talbot, Ian (1998) *Pakistan. A modern history*. St. Martin's Press, New York
- Thagaard, Tove (2002) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen
- Tjønn, Halvor (2006) "Hanssen sterkt kritisk til skolegang i Pakistan" i *aftenposten.no* 22.09.2006 <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1467922.ece> lastet 3.3.2007.
- Tøyen Skole - <http://www.toyen.gs.oslo.no/opplaering.htm> Lastet 24.03.2007.
- Tusell, Javier (1988) *La dictadura de Franco* [Francos diktatur], Alianza, Madrid.
(siter i Pinto 2004)
- Urdu language (2007) fra *Encyclopædia Britannica Online*: <http://search.eb.com/eb/article-9074454> Lastet 24.03.2007.
- Urdu literature (2007) fra *Encyclopædia Britannica Online*: <http://search.eb.com/eb/article-9074455> Lastet 24.03.2007.
- Vahl Skole - http://www.prosjekt-indreoslo.oslo.kommune.no/utdanningsetaten/vahl_skole/
lastet 3.3.2007.
- Van Dijk, Teun (1998) *Ideology – A Multidisciplinary Approach* Sage, London.
- Waldahl, Ragnar (1989) *Mediepåvirkning* Ad Notam, Oslo

-
- Weinbrenner, P. (1992) "Methodologies of textbook analysis" i Bourdillon, Hilary (red) *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*. Swets&Zeitlinger, Amsterdam.
- Westbury, Ian (1982) "School Textbooks. Research Report from The Curriculum Laboratory." No. 11, Urbana-Champaign (siter i Johnsen 1993)
- Williams, Robin M Jr (1970) *American Society: A Sociological Interpretation*. 3dje utgave, Knopf, New York (Siter i Rokeach 1979)
- Williams, Robin M. Jr. (1979) "Change and Stability in Values and Value Systems: A Sociological Perspective" i Rokeach, Milton (red.) (1979) *Understanding Human Values – Individual and Societal* The Free Press, New York
- Zahab, Mariam Abou (2002): "The Regional Dimension of Sectarian Conflicts in Pakistan" i Christophe Jaffrelot (red.) *Pakistan, Nationalism without a Nation?* Manohar/Zed, Delhi, London, New York.
- Zeenatunnisa (1989) *Sex discrimination in education: content analysis of Pakistani school text books*. Hague Institute of Social Studies, Haag.
- Østberg, Sissel et al. (2004) *Barn med innvandrerbakgrunn som går på skole i foreldrenes opprinnelsesland*, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Østberg, Sissel et al. (2006) *Skolegang i Pakistan – Barn med innvandrerbakgrunn som går på skole i foreldrenes opprinnelsesland*. Høgskolen i Oslo, Avd. for lærerutdanning, Oslo.
- Østby, Lars (2001) "Beskrivelse av nyankomne flyktningers vei inn i det norske samfunnet" i *Notat til Lovutvalget som skal utrede og lage forslag til lovgivning om stønad for nyankomne innvandrere* Notat 2001/23, Statistisk Sentralbyrå, Oslo. Webreferanse <http://regjeringen.asap-asp.com/nn/dep/aid/Dokument/NOU-ar/2001/NOU-2001-20/17.html?id=364822> lastet 30.03.2007.

VEDLEGG

VEDLEGG A: Om transkripsjon brukt i denne oppgaven

Transkripsjonen av urdu i denne oppgaven er gjort ved hjelp av fonten e-Phon Translit UNI som inngår i systemet *Indolipi*, en Unicode-font for indologister og lingvister laget av Elmar Kniprath, og som distribueres som freeware.

Se <http://www.uni-hamburg.de/Wiss/FB/10/IndienS/Kniprath/INDOLIPi/Indolipi.htm>

Urdutranskripsjonen som er brukt er en tilpasset variant av fonemisk transkripsjon som bygger på McGregor (McGregor 1992). Noen av tilpasningene er begrunnet i å komme nærmere uttalen, noen av tilpasningen er begrunnet i å komme noe nærmere skrivemåten i den persoarabiske skriften.

Vokaler:

A) Lange vokaler skrives \tilde{a} , \tilde{i} , \tilde{u} – e og o er tradisjonelt alltid lange.

Lang i som står i forbindelser som iya transkriberes $-iya$. Dette korresponderer godt med den stil som brukes i førsteklasseboka, der mange korte vokaler er skrevet, og $kiyā$ ”gjorde” skrives $”kāf, zer, ye, ālif”$. Dette gir skille også til $kyā$ ”hva”.

Det forekommer mange varianter i skrivemåter i materialet, der lesningen noen ganger tilsier $-īe$ (fortolket som ”ye – hamza – ye”) noen ganger $-īye$ (”ye – zer – hamza – ye”).

Nasale vokaler, som i urduskrift betegnes med en etterfølgende n – enten bokstaven $nūn$ eller $nūn gunna$, har her tilde, \tilde{a} , \tilde{i} , \tilde{u} og \tilde{e} , \tilde{o} .

B) Vokalene a , i , u er dermed å lese som korte vokaler, med tilhørende nasaler \tilde{a} , \tilde{i} , \tilde{u} .

Andre tilpasninger vedr. vokaler:

1) McGregors system for korte vokaler foran ” he ” er fulgt. ” $ah, ěh, ōh$ ”.

2) Vokaler ved ’ ain ’: I motsetning til McGregor har jeg her lagt vokalens uttale til grunn, så som ” e, o ” men beholdt ’ for bokstaven ’ ain ’ før eller etter vokalen.

3) I urdu anses sluttvokalen som lang. Vanligvis angir man derfor ikke dette i fonemisk transkripsjon, man må kunne regelen. Jeg har valgt å merke lange sluttvokaler som lange, slik at de kommer i overensstemmelse med reglene i A) ovenfor. Dette synliggjør forskjellen mellom lang a realisert i ord som slutter på bokstaven *alif* (transkriberes –ā) og lang a i ord av persoarabisk opprinnelse som slutter på *choṭi hai* (transkriberes –a)

4) Ordet *bahut* ”mye/mange” er transkribert *bahōt* som en av flere muligheter for uttale.

Konsonanter:

Igjen følger jeg McGregor med følgende unntak:

”sh” er brukt for bokstaven *shīn*. Det er ingen tilfeller i denne oppgaven der dette kan gi sammenblanding med s+h separat.

Bokstaven *zhe* er markert som zh siden z+h forekommer oftere, derfor *ṭelīvīzhan*

Andres arbeider

Bare i ytterst få tilfeller har jeg tilpasset urdu- eller panjabi-ord fra andres arbeider. Derfor kan det også være vakling i bruk av –u og –a i Punjab / *panjāb*.

Det viktigste unntaket er ordet *ghairat* der Aase (1992) bruker *ghr* for bokstaven ”*ghain*” i sin transkripsjon, som kunne ha gitt årsak til forvirring. Jeg antar at hans transkripsjon skyldes at han bruker ”skarre-r” på norsk.

Mitt eget arbeid

Det er bare i gjengivelsen av setninger og enkeltgloser på urdu jeg har brukt det formelle transkripsjonssystemet ovenfor. I løpende tekst der jeg angir navn på organisasjoner og institusjoner med navn på urdu, har jeg brukt vanlige skrivemåter fra aviser mv. I omtale av personnavn har jeg brukt en normalisert skrivemåte uten spesialtegn for navn som *’ābida* Abida, *’alī* Ali og *khālīd* Khalid. Bare i oversettelsene forekommer *’Alī* med stor forbokstav for å synliggjøre at det er et navn. Skrivemåten *’alī* er henvist til transkripsjonen.

VEDLEGG B: En ordliste

Ahadith	Flertall av hadith (s.d.)
‘alim	En muslimsk jurist. Av arabisk <i>‘ilm</i> ”kunnskap”, se også ulama.
Bismillah	For arabisk ”bismi-llāhi r-rahmāni r-rahīmi” I Guds navn, den mest nådefulle. Brukes i sin fulle form oftest i forbindelse med begynnelsen på religiøse ritualer. I kortformen brukes det som innledning på alle handlinger som synes å kreve at Gud involveres, typisk før man begynner å spise.
Fatva	Juridisk uttalelse på grunnlag av fiqh (s.d.).
Fiqh	Islamsk rettslære, om forholdet mellom sharia og fiqh, se sharia.
Fvmh	”Fred være med ham”. Fredshilsen som settes etter alle betegnelser som kan stå for profeten Muhammad, enten i full tekst, eller som et eget ikon med arabisk kalligrafi, eller med et spesialtegn. Når man leser høyt er hovedregelen at hele fredshilsenen skal leses. I engelsk brukes pbuh – peace be upon Him, i urdu brukes vanligvis det arabiske <i>sallalāhu aleihi va sallam</i> . Urdulærebøkene i materialet har et innskutt <i>wa ‘ālā</i> i tillegg, før <i>va sallam</i> . Se også Sahaba.
Hadith	”Muhammads ord og gjerninger” Fortellinger om profeten og hans følgesvenner. I noen lovskoler er hadith og sunna det samme, i noen er det forskjell. Urdu: <i>hadīs</i>
Hafiz	Æresbetegnelse som brukes som tilnavn: (Arabisk ”vokter”) brukes om folk som har lært Koranen utenat.
Hazrat	Ærestittel som brukes som tilnavn. Tittelen betyr ”herre”, ”mester” og brukes foran profeten Muhammeds navn, og foran navnet til andre som anses som profeter i islam. Det kan også brukes om helgener og andre høyt respekterte personer (Schmidt 1999: 278)
Hijra	Profeten Muhammad og følgesvennenes migrasjon til Medina i 622.
Id	Ses også som ’eid eller ’id. Betegnelse for to ulike høytider i det islamske året, den ene, Id ul-fitr (fitr er å bryte fasten) feires som avslutning på fastemånedens Ramadan (s.d.), den andre, id ul-azha (adha/azha = offer), feires samtidig med avslutningen på hajj (s.d.) i Mekka, og innebærer ofring av et dyr til minne om historien om Abrahams ofring av Ismael.
Imam	(arabisk ”leder”) høres oftest i to sammenhenger 1) om den som leder bønnen i moskeen, 2) om shiaenes ledere i arverekkefølgen etter Muhammad. For sunniene kan imam imidlertid også være en religiøs leder eller lærer, for eksempel for de fire sunni-lovskolene (se sharia og fiqh).
Hajj	Pilgrimsferd til Mekka. Faller i den 12. islamske måneden Dhul Hijjah og avsluttes med Id ul-azha (s. under Id)
Halal	Tillatt. Brukes typisk om kjøtt fra dyr som er slaktet på korrekt rituelt vis. Det motsatte er haram (forbudt). Det finnes også flere mellomting, den mest kjente er vel ”makruh” som er ting som skal unngås hvis mulig, men som ikke er forbudt eller gir straff.
Jihad	Islamsk uttrykk for kamp, som ofte oversettes med hellig krig. Denne kampen kommer i to versjoner, den store jihad, som er en indre kamp mot det onde i en selv, og den lille jihad, som er ytre kamp mot det onde i ens omgivelser. Status for hva som er betingelsene for og hvilke virkemidler som er tillatt i en slik ytre jihad er sterkt omdiskutert blant islamske lærde.
Jihadi	En som kjemper i en jihad (s.d.), ordet er det mest nøytrale (verdimessig) av flere som er i bruk, men kan også være negativt ladet i foraktelig omtale, i motsetning til Mujahid (s. Mujahedin)
Koran/Qur’an	Arabisk ord som betyr ”lesning” eller ”resitasjon”, ifølge muslimsk tro er ordene på arabisk Guds ord slik de ble sagt ordrett da de ble åpenbart for profeten Muhammad. Muslimene ser Koranen som Guds siste åpenbaring til menneskeheten.

Koranens inndeling

	Koranen består av 114 surer (kapitler), og 6236 ayāt egl. ”tegn” eller vers. Første sura heter Al-Fatiha. Resten er samlet i grupper av surer som kalles hizb eller manzil, og det er 7 slike. Manzil nr. 7 består av 65 surer og kalles Hizb Mufassil.
Maulvi	Æresbetegnelse som brukes som tilnavn. Brukes foran i regelen sunni religiøse lærde eller ulama (s.d.) foran navnet, som titlene maulana eller sheikh. Noen ganger er maulvi uttrykk for lavere religiøs utdanning enn titlene maulana eller sheikh, som gjerne har grader fra religiøse institusjoner.
Muharram	Første måneden i den islamske kalenderen. Sørgemåned for shiaene, som markerer den 10. muharram (Ashuradagen) som dagen for Alis sønn, Hussains død i slaget ved Karbala, med spesielle opptog og ulike grader av selvskading med pisker, kniver og lignende.
Mulla	Æresbetegnelse som brukes som tilnavn. Fra persisk, for islamske religiøse stillingsinnehavere. Kan være både respektfullt (om en lærd mann) eller brukes som skjellsord (luring eller fanatiker). På subkontinentet brukes det ofte om lokale islamske ledere eller moskeledere. Maula er et beslektet ord som kan brukes som æresbetegnelse på hellige personer (oftest hørt er vel ”Ali maula” om profetens brorsønn).
Muhajir	Fra arabisk ”flyktning, immigrant, emigrant”. 1) Muhajirun er betegnelsen for profeten og følgesvennene som migrerte fra Mekka til Medina i 622, året da den islamske kalenderen starter. 2) Betegnelse for de urdotalende muslimene som migrerte til Pakistan etter at landet ble selvstendig i 1947. De kom fra hele India og utgjør derfor egentlig ikke en enhetlig etnisk gruppe.
Mujahedin	Flertall av mujahid, hellig kriger. Oversettes i avisene ofte med frihetskjemper, men står opprinnelig også for dem som kjemper i en jihad. Dette ordet er sterkt positivt verdiladet i forhold til jihadi (s.d.)
Ramadan	Urdu: <i>ramzān</i> . Fastemåned i islam, den 9. måneden i den islamske kalenderen.
Sahaba	Betegnelse for profetens følgesvenner. Ved omtale av disse bruker sunniene følgende etterheng ”radhi Allahu anhu” (for menn) eller ”radhi Allahu anha” (for kvinner) som betyr ”Måtte Gud finne behag i dem”.
Sharia	Islamsk lov. Delt opp i ulike skoler (mazhab). Grunnlaget er Koranen og Sunna (s.d.), og Sharia anses som hellig. Sunni jurister bruker analogi og historisk konsensus for å komme fram til et større spenn av lover enn Sharia (som ikke er hellig), og denne større lovsamlingen kalles Fiqh.
Sheikh	Islamsk lærd (se også Maulvi). I Sørasia brukes æresbetegnelsen også om dem som er av arabisk herkomst.
Shia/Shi’a	Fra et arabisk uttrykk som betyr ”Alis parti”. En retning av islam som ikke godkjenner flertallets oppfatning av hvem som skulle lede muslimene etter profeten Muhammeds død (de tre første kalifene), men mener at en arverekkefølge skulle gjelde som innebar at profetens brorsønn Ali var rettmessig leder. Shiaene anslås å utgjøre ca 15-20% av Pakistans befolkning. Shiaene er i sin tur delt i ulike retninger, hovedsakelig er de delt i syn på antall personer som skal anses som rettmessige (og oftest ufeilbarlige) åndelige ledere etter Alis død (imamer), den største retningen er Tolvershiaene som anerkjenner 12 imamer, en noe mindre retning er Ismaelittene, som har felles historie og arverekkefølge med tolvershiaene fram til den femte imamen Jafar.
Sunna	Fra arabisk ”den oppgatte sti”. Profetens sunna (på norsk oftest kalt ”tradisjonen”) betyr derfor ”profetens vei”. Står for de religiøse handlinger som ble instituert av Muhammed og som er overlevert av hans følgesvenner. Ofte, men ikke alltid det samme som ”hadith”. For Tolver-shiaene (se shia) er også de tolv imamenes ord og gjerninger del av sunnaen. Sunnaen utgjør sekundærkilden til islamsk lov (sharia) etter Koranen. Se også sharia og fiqh.
Sunni	Strengt tatt betyr det én som følger sunnaen (s.d.), det vil si den nedskrevne islamske tradisjonen, men brukes som motsats til shia (som også følger sin versjon av sunna) og betegner dermed den retningen i islam som i dag utgjør majoriteten i islam.
Ulama	Flertall av ‘alim. Muslimske juridisk lærde skolert i fiqh (s.d.)

VEDLEGG C: titler og sammendrag av lærebøkene

Overskrifter er vanskelige å oversette konsistent med hensyn på valg av ordformer og valg av bestemt/ubestemt form av substantiv. Noen ganger finnes det parallelle sammensatte genitivkonstruksjoner på norsk (for eksempel ”barnebønn”), noen ganger ikke.

Infinitivformer kan både oversettes med norsk infinitiv (”å lese”) eller forstås som gerunder (”les(n)ing”). Med hensyn til valg av bestemt og ubestemt form vil det oftest være slik at abstrakte begreper i entall er oversatt til ubestemt form, mens ikke-abstrakte substantiv i entall vil være i bestemt form. Substantiv i flertall vil oftest være i ubestemt form. Det kan være unntak fra dette der lesestykkets innhold tilsier at oversettelsen må være noe annet.

Bok I

Kapittel	Tittel på urdu	Oversettelse
1	<i>merā khudā</i>	Min gud
2	<i>pyāre nabī (s) kī pyārī bātē</i>	Vår kjære profets (f) elskede ord ⁴⁰
3	<i>pyārā baccā</i>	Et snilt barn
4	<i>ʿarabī hurūf</i>	Arabiske bokstaver
5	<i>merī ammī</i>	Min mor
6	<i>hamārā ghar</i>	Vårt hjem
7	<i>qurān sharīf</i>	Den hellige Koranen
8	<i>do dost</i>	To venner
9	<i>vatan hamārā</i>	Vårt hjemland
10	<i>vāris kā skūl</i>	Varis sin skole
11	<i>masjid</i>	Moskeen
12	<i>rāsta calnā</i>	Å gå på veien
13	<i>bulbule</i>	Nattergaler
14	<i>ʿīd kā dīn</i>	Id-dagen
15	<i>gāō kī sair</i>	Spasertur i landsbyen
16	<i>tasvīrī kahānī</i>	Billedhistorie (tegneserie)
17	<i>ṭāī māī qāī</i>	Skrik, bæ, kvakk ⁴¹
18	<i>sabzī mandī</i>	Grønnsaksmarkedet
19	<i>acchī sēhhat</i>	God helse
20	<i>kahānī</i>	En fortelling
21	<i>mere khelaune</i>	Lekene mine
22	<i>ḍāk khāna</i>	Posthuset
23	<i>rājā rānī</i>	Konge dronning
24	<i>āzādī kā dīn</i>	Frihetsdagen
25	<i>dūʿā</i>	Bønn

⁴⁰ (f) for (s) tilsvarende enkeltbokstavversjonen av (fvmh) og (sas) ”Fred være med ham”

⁴¹ Onomatopoieta for lydene til hhv. en fugl, et lam og en frosk

Bok II a) – Lesestykkenes titler

Kapittel	Tittel på urdu	Oversettelse til norsk
1	<i>hamd</i>	Lovprisning (til Gud)
2	<i>acchā sulūk</i>	En god gjerning
3	<i>ṭrefik ke ishāre</i>	Trafikksignaler
4	<i>hamāre qā'id (rahmatu-llāh alaihi)</i>	Vår store leder (velsignelse)
5	<i>pākistānī bacce</i>	Pakistanske barn
6	<i>allah kī ne'matē</i>	Guds gode gaver
7	<i>hamāre nabī (sas)</i>	Profeten vår (fredshilsen)
8	<i>acche bacce</i>	Snille barn
9	<i>sharārat kī sazā</i>	Straffen for skurkestreker
10	<i>melā shālāmār kā</i>	Shalimar-melaen
11	<i>hamāre khel</i>	Våre leker/spill
12	<i>safāī</i>	Rengjøring
13	<i>dūsrō kī madad</i>	Å hjelpe andre
14	<i>sitāre</i>	Stjernene
15	<i>sūraj</i>	Sola
16	<i>hamārā vatan</i>	Vårt hjemland
17	<i>kishtī kī kahānī</i>	Båtens fortelling
18	<i>kukṛū kū aur cū cīcū</i>	Kykeliky og pipp pipp ⁴²
19	<i>bacat</i>	Sparing
20	<i>qasba aur shahr</i>	Småby og by
21	<i>bāgh kī sair</i>	En tur i hagen
22	<i>sab se ūca</i>	Høyest av alt
23	<i>īsār-ō qurbānī</i>	Å ofre alt ⁴³
24	<i>bhāī cāra</i>	Brorskap
25	<i>acchī 'ādatē</i>	Gode vaner
26	<i>kām aur khel</i>	Arbeid og lek
27	<i>allāma iqbal (rahmatu-llāh alaihi)</i>	Allama Iqbal (velsignelse)
28	<i>hamārī khurāk</i>	Maten/matvanene vår(e)

Forts. på neste side →

⁴² Onomatopoietika for hanegal og en spurv som ...ja hva gjør en spurv på norsk, pipp?

⁴³ Dobbelkonstruksjon der første ledd er å ofre det materielle og andre ledd er å ofre livet, dvs. alt.

Bok II, forts.

Kapittel	Tittel på urdu	Oversettelse til norsk
29	<i>safar ke rāste</i>	Reiseveiene
30	<i>ek thā lar̥kā</i>	Det var en (gang en) gutt
31	<i>ciṛyā ghar</i>	Zoologisk hage
32	<i>hazrat sultān bāhū (r h)</i>	(tittel) sultan Bahu (velsign.)
33	<i>khabar ke zarī'e</i>	Nyhetskilder
34	<i>jhulā jhulāē</i>	Huske huske (gynge)
35	<i>ramzān kā mahīna</i>	Måneden Ramadan
36	<i>mēhnat kā phal</i>	Lønn for strevet (egl. frukt)
37	<i>mufīd jānvar</i>	Nyttedyr
38	<i>latīfē</i>	Vitser ⁴⁴
39	<i>qurbānī kī 'īd</i>	Ofringens Id
40	<i>do bail</i>	To bøfler
41	<i>tasvīrī kahānī</i>	Billedhistorie (tegneserie)
42	<i>pahelī</i>	En gåte
43	<i>e'rāb</i>	Vokaltegn
44	<i>acchī bātē</i>	Gode ting

Bok II b) – sammendrag av lesestykkene i bok II

- 1 Et dikt som gir Gud æren for alt som er i naturen, og at Han ser alt.
- 2 En enkel fremstilling av profeten Muhammeds profetier om at Gud er én, folks motstand mot budskapet. Deretter en fortelling om en hage der profeten sier at man skal elske også sine fiender.
- 3 Om trafikklys og de tre fargenes betydning, om fotgjengerfelt (*zībra krāsing*), og et busstoppskilt, og en jernbaneplanovergang med bom (*phātak*).
- 4 En kort biografi om Muhammed Ali Jinnah, født i Karachi, utdannet i England til advokat, deretter del av frihetskampen for muslimer, slik ble Pakistan til, og han døde ett år etter. En mann som skal respekteres.
- 5 Kort dikt om "pakistanske barn": de er arbeidsomme, osv. Inkluderer også kjærlighet til religionen, fedrelandet og jorden. (dikterens navn gjengitt).
- 6 Kort lesestykke om at Gud har skapt alt, og er en del av alt og alle ting.

⁴⁴ Ikke *latā'if* som forventet etter ordboka

-
- 7 Om profeten Muhammad: Han er Guds siste profet. En kort og enkel biografi, fødsel, familieforhold som gjorde at han kom til *cacā abū tālib* — onkel Abu Talib. Han viste god oppførsel som barn, og som 40 åring fikk han Koranen av Gud. Han elsket barn, spiste og satt sammen med de fattige, han sa at det er en plikt for menn og kvinner å ta til seg kunnskap, og ”det må vi adlyde”.
- 8 Om snille barn, her: lillesøster 2. kl og storebror 4.kl. Far er lærer, de er hjelpsomme mot lærerne på skolen, ber bønnene, tar ingenting uten lov. En helt upersonlig framstilling.
- 9 Straffen for skurkestreker: Hamid er slem hjemme, og det kan få følger - det pågår rengjøring, Hamid kravler opp på en krakk, krakken velter, Hamid slår beinet, legen tilkalles og han får forbinding, etter lang moraliserende tale lover Hamid aldri å gjøre noe galt mer.
- 10 Mela i Shalimar: et dikt om et marked (*mela*) - om lek, søtsaker, kulfi (en type iskrem), vennskap osv.
- 11 Om ulike leker for barn: Gjemsel, osv men også hockey og fotball - avslutter moraliserende med at leking er sunt men at det ikke må komme i veien for arbeidet.
- 12 Renslighet - barna kommer til *mela*, spiser søtsaker som ikke er rene - fluer mv. så spiser de *chaṭ* og Nasrin får vondt i magen om natta, deretter kommer en leksjon i renslighet i forbindelse med mat: Vaske frukt, dekke maten til, ikke spise noe på gata.
- 13 Umar Faruq, en av profetens følgesvenner - hører et barn gråte og får vite at de ikke har mat. Deretter gir han dem mat – dette viser at islam sier at man skal hjelpe hverandre.
- 14 Lita jente snakker til mor om stjernene - navngitt dikter
- 15 Lovprisning av solen og tidene på dagen - takk til Gud for solen. Kvinne- og mannsroller er med, kun implisitt forteller.
- 16 Geografitime om Pakistan: Fjell, elver, by og landsby, de fire provinsene, folk liker hverandre, og liker Pakistans flagg, de som studerer gjør ære på Pakistan.
- 17 En båt er fortellerstemme. Den forteller om veien fra å være et tre, bli hogd ned (er hjelpeløs), bli til tømmer, bli kjøpt av en som lager båt og maler den, og blir til nytte, og er lykkelig for å være til nytte.
- 18 En hane forsøker å overtale en gutt som er på vei til skolen til å gå og leke med ham isteden, deretter gjør en fugl det samme.
- 19 Gutten Amir blir så trøtt av å gå til skolen at han ønsker seg sykkel. Amir ber mor, som ber far når han kommer hjem, introduksjon av begreper som sparing og bankkonto.
- 20 By og land: Første skoledag, nye barn må fortelle hvor de kommer fra, én fra landsby, én fra *qasba* (småby) og én fra storbyen. Moral: det er sunt å bo på landet for det er ren luft. Mange direkte fortellere.
- 21 Tur i en park: Hva er stiklinger, hva er trær nyttige for, (de holder luften ren!), derfor må man plante flere trær. De prøver å sette stiklinger i egen hage, og det kommer blomster.
- 22 Om Pakistans flagg og kjærlighet til fedrelandet. Kjærlighet til flagget er det høyeste gode. (dikterens navn er angitt).
- 23 Om *hazrat* Ali (profetens brorsønn), og hans rolle i profetens seng under flukten til Medina, - inneholder den litt artige tingen at fiendene bruker vendingen "Muhammad

-
- fvmh" når de skal komme og drepe ham - dette er en av hadith-historiene.
- 24 Brorskap: En hadith-historie - profeten er i Medina og fører hendene sammen på én som er fra Mekka og én som er fra Medina. Slik ble muslimer brødre, deretter deles godset mellom brødrene, det legges videre vekt på hardt arbeid.
- 25 Klassesituasjon: om muslimsk levevis: ikke lyve, vaske seg før maten, si *bismillāh*, spise med høyre hånd, osv. Klassen viser begeistring og sier "vi vil bruke disse levereglene".
- 26 Arbeid og lek: Er en omskrivning av "hva du gjør, gjør det fullt og helt" og både arbeid og lek er viktig. (dikterens navn er angitt).
- 27 Allama Iqbal - en kort biografi, født i Sialkot, flyttet til Lahore, studerte i Tyskland, ble dikter, kjempet for muslimene, døde før Pakistan ble til, graven er i Lahore rett ved Badshahimoskeen. Kort haleheng om at han skrev mange dikt for barn, og at folk liker å lese hans dikt ennå.
- 28 Om maten, og at vi trenger variert mat for å ha god helse. Læresetning fra tradisjonell medisin: Hvis vi ikke har godt kosthold blir det mindre blod i oss. Det inngår også renslighet og rene glass og tallerkner for å ha god helse.
- 29 Badars far kommer fra *hajj* (pilgrimreisen til Mekka), med jernbanen fra Karachi. Om reiser, jernbaner, fly og rullebaner. Familien kommer til stasjonen og tar imot far.
- 30 Dikt om en gutt som drar til byen og oppdager at de fleste ting ligner på de tingene som er i landsbyen.
- 31 Dyrehagen: Fortelles i vi-form (men vi vet ikke hvem) som drar med bror til byen og går i dyrehagen. Hvilke dyr spiser hva og hva er farlig. Avsluttes med "Allah har skapt dem til nytte for oss".
- 32 *Hazrat* Sultan Bahu: Kort biografi etter at det fortelles at han har sin '*urs*' (feiring av dødsdag) i måneden Muharram og at tusener drar til hans *mazār* (grav). Etter læretiden i Delhi sier læreren: dra tilbake til ditt *vatan* (fedreland) og tjen religionen der, implisitt at Delhi ikke ligger i samme land. Det fortelles om diktningen, men intet om at han tilhører sufiene.
- 33 Medier - kommunikasjon, hvordan fungerer det, hva har postmannen med seg - ender med at "postmannen kommer i allslags vær og vi må respektere ham".
- 34 Dikt om å huske i en gynte. Dikteren oppgitt.
- 35 Om måneden Ramadan: Dagsrytmen gjennomgås for barna, måltid, lukke fasten, bønn, skolegang, åpne fasten, spise. Reglene for fasten (unntatt seksuell avholdenhet) gjennomgås, og til slutt om avslutningen i "Lille 'id" (Id ul-fitr) og gleden ved den.
- 36 Om arbeidets belønning (frukt): En fortelling i fabel-stil om en bonde og tre dovne sønner, bonden dør og forteller om en skjult skatt på jordet, de arbeider på jordet og høsten blir god (det er det som er gullet). Moralen er: Gud belønner hardt arbeid.
- 37 Om nytte dyr - akvarium og fiskefarm: fisk er god og sunn mat. Én familie er bønder og avler dyr, ulike dyr gjennomgås og deres produkter. Dyr er venner og nyttige og profeten lærte oss å ta oss av dem.
- 38 Fem små vitser, illustrert med Mikke Mus (!)
- 39 Offerets 'id (Store 'id eller Id ul-azha). Familien går og kjøper en geit som barna blir glade i, morgenen etter skal det slaktes og barna gråter, så kommer fortellingen om Abrahams offer (uten navn), og at høytiden er til minne om denne historien.

-
- 40 Dyrefortelling: To okser i en lykkelig jungel hjelper hverandre å bli kvitt løven.
- 41 Billedfortelling: uten ord, fire bilder som leses fra høyre mot venstre. En ape hjelper to katter.
- 42 Dikt formet som en gåte - "hvem er jeg" (svar: solen)
- 43 Skriveundervisning, tabell med bruk av vokaltegn for hver bokstav
- 44 Liten regle om hva som er bra – en verdiliste.

Bok II c) Forekomsten av oppleversubjekt og vanlig subjekt I fyndord

Oppleversubjekt i stykkene 2, 6, 13, 19, 21, 28 og 40 (7 lesestykker)

Vanlig subjekt i 2, 4, 5, 7, 15, 20, 31, 33, 39 (9 lesestykker)

Lesestykke 2 har begge typer.

Bok II d) Første person flertall pronomen i ulike funksjoner

I overskriften: Lesestykkene 4, 7, 11, 16, 28 (5 lesestykker)

”Vi” som forteller: Lesestykkene 5, 16, 31, 34 (4 lesestykker)

Ved tittelbruk: 4 *hamāre qā'id* (vår store leder) og 7 og 23 *hamāre nabī* (vår profet).

Lesestykke 23 fortelles i tredje person, men bruker likevel ”vår profet”.

Annet: Lesestykke 37 *mufīd jānvar* — Nyttedyr, er et ganske sammensatt stykke der første person flertall brukes skiftevis nøytralt (det er faktisk flere barn med i stykket) og jeg-fortelleren går av sted sammen med flere, altså et naturlig ”vi”). Men stykket inneholder også en påvirkende type ”vi” for å forklare nytten ”vi” har av dyr, hvor godt kjøtt de gir ”oss”, og hvor glade ”vi” samtidig er i dem. Stykket slutter med at *hamāre nabī* (vår profet) også lærte at man skal behandle dyr godt.

Bok II e) Lesestykker med fyndord i første person flertall

2 – *acchā sulūk* — En god gjerning

hamē bhī cāhie kē ham na sirf dostō ke sāth balkē dushmanō ke sāth bhī acchā sulūk karē aur akhlāq se pesh āē

Det er også nødvendig for oss at vi ikke bare gjør gode gjerninger og taler pent med venner, men også med fiender

4 – *hamāre qā'id (rahmatu-llāh alaihi)* — Vår store leder (velsignelse)

Ham apne qā'id kī 'izzat karte hāi

Vi ærer/respekterer vår store leder (religiøs hilsen)

5 – *pākistānī bacce* — pakistanske barn

Ham hāi bacce pākistānī

Vi er virkelig pakistanske barn

6 – *allāh kī ne'matē* — Guds gode gaver

hamē allāh kī is ne'mat ko zā'e nahī karnā cāhiye

Vi bør/burde ikke sløse bort disse Guds gode gaver

8 – *acche bacce* — Snille barn

ham apne pyāre nabī (sas) kā hukm mānte hāi

Vi adlyder vår kjære profets (fredshilsen) påbud

13 – *dūsrō kī madad* – Å hjelpe andre

hamē bhī cāhie kē ham dūsrō kī madad karē

Vi bør/burde også hjelpe andre

15 – *sūraj* — Solen

ham allāh ta'ālā kā shukr adā karte hāi. Jis ne hamāre līe sūraj banāyā

Vi takker Gud, den høyeste, som har skapt/laget solen til oss

19 – *bacat* — Sparing

(riktignok er utsagnet koblet med pappas ord, men likevel):

bacat karnā ek acchī bāt hai, hamē kuch zarūr bacānā cāhiye tākē zarūrat ke vaqt kām āe

Å spare er en god ting, vi burde spare noe på en trygg måte for at det kan komme oss til nytte når vi trenger det

20 – *qasba aur shahr* — Småby og storby

bīmārīō se bacne ke lie zarūrī hai kē ham apne gāō, qasbe aur shahr sāf suthre rakhe
For å unngå sykdommer må vi holde våre landsbyer, småbyer og storbyer rene

21 – *bāgh kī sair* — En tur i hagen

I dette stykket kommer oppfordringen (og dermed vi-imperativen) midt på side to.

’amar bolā: phir to hamē zyāda se zyāda darakht lagāne cāhiyē

Amar sa: Da bør vi plante stadig flere trær

28 – *hamārī khurāk* — Maten vår

Fyndord i midten av stykket

*dādī jān: hā, beī! isī lie zarūrī hai kē hamē sārī cīzē khānī cāhiyē, balkē acchī sēhhat ke lie
yē bhī zarūrī hai kē hamārī khurāk tāza aur sāf suthrī ho*

Bestemor: Ja, ”jenta mi” derfor burde vi spise alle ting, fordi for en god helse er det også
nødvendig at maten vår er fersk og ren.

31 – *ciṛṭā ghar* — Zoologisk hage

In ke (= jānvarō ke min anm.) bahōt se fā’ide hāi. yē hamāre kām āte hāi

Deres (= dyrenes *min anm.*) nytte er mange, de er nyttige for oss

33 – *khābar ke zarī’e* — Nyhetskilder

Omtale av postbudet, med fyndord til slutt

*garmī ho yā sardī, bahār ho yā khizān, har mausam mē logō kī khidmat karte hāi. ham un
kī ’izzat karte hāi*

Sommer som vinter, vår som høst, i allslags vær tjener de folk(et). Vi respekterer dem.

39 – *qurbānī kī ’īd* — Ofringens Id

ham qurbānī kī ’īd usī kī yād mē manāte hāi. usī ’īd par qurbānī dete hāi

Vi feirer ofringens Id til minne om nettopp ham, i denne Id(-høytiden) bringer vi offer

40 – *do bail* — To bøfler

hamē bhī cāhiye kē mil jul kar rahē. musībat mē ek dūsre ke kām āē

Vi burde også leve sammen (holde sammen). I vanskeligheter kan det være nyttig for
hverandre

Bok II f) Lukket dialog

Forekomster av lukket dialog – ofte mellom ”dumme” barn og ”kloke” voksne – og av monologer i direkte tale.

Forekommer i lesestykker 9, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 28, 29, 32, 33 34, 37, 39 (16 lesestykker av 44).

9

Langt avsnitt i direkte tale av mor om hva man bør og ikke bør gjøre (moralpreken), etterfølges av et indirekte svar fra Hamid som lover aldri mer å gjøre noe galt.

11

Samtale mellom far, sønnen Ali og datteren Abida om leker og spill. Varieres med at ”vi gutta leker sånn” og ”vi jentene leker sånn”. Far tar til slutt barna med på en ballplass og introduserer fotball, hockey og cricket som noe både små og store spiller. Stykket avsluttes med moralsk setning om at det er ”én tid til lek og én til arbeid”. Påvirkningen her ligger imidlertid like mye i tegningene, som begynner med å fremstille jenter og gutter i til dels felles lek, mens det bare er gutter på tegningene fra ballplassen.

12

Stemmene varieres med Nasrin og Qamar som snakker sammen, og forklaringer fra mannen i gotteutsalget om hva de forskjellige tingene er. Nasrin blir syk av gotteriene fordi de lå utildekket. Stykket ender med en samtale mellom Nasrin og doktoren om hvordan man unngår å bli syk. Det åpnes ikke opp for barna til å reagere på budskapet.

14

En lang monolog om stjernene og vekslingen mellom dag og natt lagt i munnen på (ifølge bildet) en liten datter som spør sin mor. Det foreligger ingen svar.

17

En monolog lagt i ”munnen” på en båt. Dette er et særtilfelle omtalt i Pinto. Ender med fyndordet om at det gleder Gud når man gjør gode gjerninger.

19

Samtale først mellom mor og Amir som ønsker seg en sykkel. Deretter samtale mellom mor og far som diskuterer ønsket. Deretter fars forklaring til sønnen hva en bank er. Deretter ønsker sønnen seg bankkonto. Far fremhever viktigheten av å spare, noe vi alle bør gjøre.

20

Først tale fra lærer som ønsker velkommen i klassen. Deretter spør han én av elevene hvor han kommer fra. Én som er fra nabolandsbyen forteller om denne, én er fra småbyen de er i og forteller om det, og én har bodd i byen før men er kommet hit fordi faren jobber på sykehuset. Avsluttes med monolog fra lærer om at det er bedre å bo på landet fordi det er renere – dette motsies eller diskuteres ikke.

21

Amir og Zaiba med mor og far på tur i en hage. Så kommer gartneren og det blir spørsmål og svar mellom ham og Amir om hagebruk. Deretter kommer Zaiba med spørsmål til mor og far. Deretter vil Amir plante flere trær og sette frø hjemme, noe de så gjør. Stykket avsluttes med at de blir glade når de ser på planter som spirer.

23

Klassens medlemmer lager små fortellinger om sentrale verdier, tre elever får ordet, de andre ønsker å få lov å gjøre dette en annen gang. Moralen legges i barnas munn: ”de gode gjerningene som det er blitt fortalt om skal vi nå gjøre”.

28

Surraya fremstilles her som litt dum fordi hun ikke har lyst på maten sin. Bestemor ler av henne og forklarer hvor helsebringende maten er. Jenta ber om mer informasjon og bestemor fyller på – herunder at ”vi kan spise allslags mat”. Leksjonen avsluttes med instruksjoner om at maten også må være renvasket. Surraya får ikke anledning til å komme tilbake med reaksjoner på hva hun synes smaker godt eller med andre meninger.

29

Den lille sønnen Badar stiller mor forskjellige spørsmål om reise og får svar: Kjerre, bil, jernbane, båt og fly blir gjennomgått. Det ser ikke ut til å være lagt inn noe ideologisk innhold, men formen er den samme.

32

Dette er det ene av de to religiøse stykkene som benytter spørsmål-og-svar strategien for å fortelle hvem *hazrat* Sultan Bahu var. Lille Irfan spør sin far og får svar på hvem han var og hvor graven hans er. Far introduserer sangformen *qawwālī* (sufi sangform), at Bahu først underviste i Lahore og siden i Delhi. Deretter kommer en underforstått sannhet: Hans åndelige veileder sa: Dra tilbake til ditt *vatan* (hjemland, samme ord som i dag brukes om Pakistan) og tjen troen din der. Slik blir Bahu pakistaner noen hundre år før landet blir til.

33

Lille Nazim og faren samtaler om diverse nyhetskilder, avis, tv osv. og deretter andre kommunikasjonsformer som telegraf og telefon. På spørsmål om hvordan man sender brev forklarer far dette. Deretter forherliges postbudet som en mann som ”vi alle respekterer”.

34

Lille Farhan og mor snakker om skikkene rundt fasten, og det ender med at Farhan også vil faste. Da han senere kommer på skolen forteller læreren om at alle muslimer ber i ramadan og at det er på Allahs bud man ikke spiser eller drikker, lyver eller slåss i denne perioden.

Personene her er ”jeg” og ”min bror Khalid”. Barna spør hverandre om nytten av fisk, og av forskjellige typer av dyreavl. Khalid konkluderer med at alle dyr er ”våre” venner siden de er nyttige. Svaret ”mitt” er at alle dyr tjener oss. De er våre venner og vi må like dem, og følge profetens eksempel som lærte at man skal være snill mot dyrene.

En følelsesladet historie der far og barna først kjøper en geit som barna blir glade i og passer på. Deretter skal den slaktes til Id, barna gråter og Shahzad spør hvorfor geita må slaktes når han er blitt så glad i den. Far forklarer at dyret ble kjøpt i den hensikt å ofre det, og deretter spør lille Razia hvorfor man feirer Id, og vi får en kortversjon av fortellingen om Abraham og sønnen Ismael (som er den sønnen som brukes i Koranen, i motsetning til Bibelens Isak). Deretter kommer fars ord om at man feirer Id til minne om dette, og at man deler ut kjøttet fra de slaktede dyrene til de fattige for at de skal kunne ta del i feiringen. Moralen er: Barnas følelser for dyra må vike når det er alvor.

Bok III

Kapittel	Tittel på urdu	Oversettelse til norsk
1	<i>hamd</i>	Lovprisning (til Gud)
2	<i>rahmat-ē 'ālam (sas)</i>	Universets velsignelse (fredshilsen)
3	<i>jhūt kī sazā</i>	Straffen for løgn
4	<i>qurān majīd</i>	Den opphøyde Koranen
5	<i>nā't</i>	Lovprisning (til profeten)
6	<i>qurān paṛhnā (1)</i>	Å lese Koranen (1)
7	<i>mīl jul kar kām karnā</i>	Å samarbeide
8	<i>havā aur pānī</i>	Vinden og vannet
9	<i>mēhndī racāē</i>	Pynt med henna
10	<i>āzādī</i>	Frihet
11	<i>burō se bhalāī</i>	Godhet mot de onde
12	<i>qurān paṛhnā (2)</i>	Å lese Koranen (2)
13	<i>merā des hai pākīstān</i>	Mitt land er Pakistan
14	<i>allāh kī kārī garī</i>	Guds mesterverk
15	<i>hazrat khadīja (r h)</i>	(tittel) Khadija (velsignelse)
16	<i>zamīn ka zavar</i>	Jordens (moldens) ornament
17	<i>dhanak</i>	Regnbuen
18	<i>qurān paṛhnā (3)</i>	Å lese Koranen (3)
19	<i>siyāni burhiyā</i>	Den vise gamle kvinnen
20	<i>namāz</i>	En bønn
21	<i>mēhnat karo</i>	Anstreng deg
22	<i>roza</i>	Fasten
23	<i>ek safār</i>	En reise
24	<i>qurān paṛhnā (4)</i>	Å lese Koranen (4)
25	<i>dhuniyā</i>	Ullkarden (en yrkesbetegnelse)
26	<i>shahīd</i>	Martyren
27	<i>darkhāst</i>	En forespørsel (søknad)
28	<i>zarā muskurāē</i>	Smil litt
29	<i>hamdardī</i>	Medlidenhet/sympati
30	<i>qurān paṛhnā</i>	Å lese Koranen (5)
31	<i>hazrat ibrahīm (as)</i>	(tittel) Abraham (fredshilsen)
32	<i>kahānīā</i>	Fortellinger
33	<i>dariyā</i>	Elven
34	<i>hazrat 'umar fārūq (r h)</i>	(tittel) Umar Faruq (velsignelse)
35	<i>mīnār-ē pākīstān</i>	Pakistanminareten

Forts. neste side →

Bok III, forts

Kapittel	Tittel på urdu	Oversettelse til norsk
36	<i>qurān paṛhnā (6)</i>	Å lese Koranen (6)
37	<i>libās kī kahānī</i>	Klærnes fortelling
38	<i>ṭūṭ baṭūṭ ke murghe</i>	De to hanene ⁴⁵
39	<i>ek khat</i>	Et brev
40	<i>qurānī sūratē</i>	Surer fra Koranen
41	<i>hazrat 'alī (as)</i>	(tittel) Ali (fredshilsen)
42	<i>zil'e kā intizām</i>	Administrasjon av distrikter
43	<i>cāḍ</i>	Månen
44	<i>ābādī</i>	Befolkningen
45	<i>namak kī kān</i>	Saltgruva
46	<i>fātima jinnah (as)</i>	Fatima Jinnah (fredshilsen)
47	<i>paheliā</i>	Gåter
48	<i>melā maveshiā</i>	Kvegmarkedet
49	<i>acchī bātē</i>	Gode ting
50	<i>bacce kī du'ā</i>	Barnebønn

⁴⁵ *ṭūṭ baṭūṭ* er et kallenavn uten egentlig mening, men handler altså om to haner

Bok IV

Kapittel	Tittel på urdu	Oversettelse til norsk
1.	<i>hamd</i>	Lovprisning (av Gud)
2	<i>hamāre rasūl (sas)</i>	Vår budbringer (fvmh)
3	<i>āzādī mubārak</i>	God frihetsdag!
4	<i>madīne kī birādarī</i>	Brorskapet i Medina
5	<i>qītār banāīye</i>	Stå i kø
6	<i>pākistānī bacce</i>	Pakistanske barn
7	<i>nā't</i>	Lovprisning (til profeten)
8	<i>baḥai</i>	Snekkeren
9	<i>ghār kā patthar</i>	Hulens stein
10	<i>māi kyā banū gā</i>	Hva skal jeg bli?
11	<i>kabbaḍī</i>	Kabbadi (et spill/sport)
12	<i>jugnū</i>	Ildfluen
13	<i>mīnār-ē pākistān kī kahānī</i>	Pakistanminaretens fortelling
14	<i>sharārat kī sazā</i>	Straffen for skurkestreker
15	<i>surraya kī diyānatdārī</i>	Surrayas ærlighet
16	<i>allāma muhammad iqbal (r h)</i>	Allama Muhammad Iqbal (velsignelse)
17	<i>kamsin shahīd</i>	Den unge martyren
18	<i>mil kar apnā kām banāīye</i>	Kom la oss gjøre jobben
19	<i>mēhnat</i>	Strev
20	<i>islām kī tablīgh</i>	Forkynnelse av islam
21	<i>aslam kā gāō</i>	Aslams landsby
22	<i>sēhhat kā rāz</i>	Helsens hemmelighet
23	<i>ai qā'id-ē 'āzam</i>	O, store leder
24	<i>khamosh khidmat</i>	En tjeneste i det stille
25	<i>acchā sipāhī</i>	Den gode konstabelen
26	<i>jab jānē tum batā do</i>	Si fra når du vet det
27	<i>choṭī larḳī baṛā kām</i>	Lita jente, stor bedrift
28	<i>saccī bātē</i>	Sannheter
29	<i>hilāl-ē ahmar</i>	Røde halvmåne (organisasjonen)
30	<i>ai mere vatan</i>	O, mitt fedreland
31	<i>miyā muhammad bakhsh (r h)</i>	Mian Muhammad Bakhsh (velsignelse)
32	<i>bahādur kisān</i>	Den modige bonden
33	<i>razākār</i>	Den frivillige
34	<i>nekī kā badla</i>	Hva man får igjen for gode gjerninger

Forts. neste side ->

Bok IV, forts.

Kapittel	Tittel på urdu	Oversettelse til norsk
----------	----------------	------------------------

35	<i>ṭelīfōn</i>	Telefonen
36	<i>āzād kashmīr kā safār</i>	En reise til Azad Kashmir
37	<i>miyā vāris shāh (r h)</i>	Mian Varis Shah (velsignelse)
38	<i>ek gāe aur bakrī</i>	Ei ku og ei geit
39	<i>hamārī ābādī</i>	Vår befolkning (eller landsby)
40	<i>kahānī likhiye</i>	Skriv en fortelling
41	<i>abbā jān ke nām khat</i>	Et brev til far
42	<i>hamdardī</i>	Medlidenhet
43	<i>hazrat umm-ē suleim (r z)</i>	(tittel) Umm Suleim (velsignelse)
44	<i>sohnī dhartī</i>	Det gylne landet

Bok V

Kapittel	Tittel på urdu	Oversettelse til norsk
1	<i>hamd</i>	Lovprisning (av Gud)
2	<i>rahmat-ē 'ālam (sas)</i>	Universets velsignelse (fvmh))
3	<i>qā'id-ē ā'zam ne fārmāyā</i>	(Vår) store leder sa
4	<i>merā vatan</i>	Mitt hjemland
5	<i>hazrat 'usmān (ra) kā isār</i>	(tittel) Usman (velsignelse) sitt offer
6	<i>ustād kā ēhtirām</i>	Respekt for læreren
7	<i>'ilm ke fā'ide</i>	Fordeler med kunnskap
8	<i>islāmī mumālik kā ittēhād</i>	Islamske lands enhet
9	<i>gandum kī kaṭāī</i>	Innhøstning av hvete
10	<i>fāltū kaun?</i>	Hvem kan unnværes?
11	<i>sharīf jānvar</i>	Edle dyr
12	<i>ke ṭū (K2)</i>	K2 (et fjell)
13	<i>qaumī tarānā</i>	Nasjonalsangen
14	<i>'ilmī muqābala</i>	En kunnskapstest
15	<i>hamāre nabī (s)</i>	Vår profet (f)
16	<i>mōhabbat kā paighām</i>	Kjærlighetens budskap
17	<i>darzī</i>	Skredderen
18	<i>mēhnaṭī cyūntī</i>	Den flittige mauren
19	<i>aglā morca</i>	Neste skanse
20	<i>havā</i>	Vinden
21	<i>baṛā bhāī</i>	Storebror
22	<i>huqūq aur farā'iz</i>	Rettigheter og plikter
23	<i>dhanak</i>	Regnbuen
24	<i>wādī-e kāghān kī sair (del 1)</i>	Reisen til kaghandalen
25	<i>wādī-e kāghān kī sair (del 2)</i>	Reisen til kaghandalen
26	<i>ek pahār aur gilahrī</i>	Et fjell og et ekorn
27	<i>ghazva-ē badr</i>	Den hellige krigen i Badr
28	<i>macchar gae, bīmārī gāī</i>	Myggene dro og sykdommen dro
29	<i>mēhnaṭ kī barkatē</i>	Flidens velsignelser
30	<i>pākistān kī kahānī</i>	Pakistans fortelling
31	<i>rāt</i>	Natt
32	<i>ṭelīvīzhan</i>	TV
33	<i>taraqqī kā rāz</i>	Utviklingens hemmelighet
34	<i>dū'ā</i>	Bønn

VEDLEGG D: Lesestykker på urdu i transkripsjon

Innhold:

Lesestykke 1: Bok I - 2 Vår kjære profet (fvmh) sine elskede ord, på norsk, se **Side 84**

Lesestykke 3: Bok III – 45 namak kī kān — Saltgruva, på norsk, se **Side 86**

Lesestykke 4: Bok I - 3 Et snilt barn, på norsk, se **Side 87**

Lesestykke 5: Bok V - 22 huqūq aur farāiz — Rettigheter og plikter, på norsk, se **Side 88**

Lesestykke 6: Bok II-4: Vår store leder (velsignelse), på norsk, se **Side 93**

Fra 10.5.2 Islam: Vår kjære profet (fvmh) sine elskede ord, Side 84

Bok: I – 2 *Pyāre nabī [sallalāhu alaihi va sallam]*⁴⁶ *kī pyārī bātē —*

Vår kjære profet (fvmh) sine elskede ord

*hazrat mōhammad [sas] allāh ke nabī hāī. āp [sas] allāh ke ākhirī nabī hāī. allāh ne āp [s]
par qurān utārā. āp [s] ne logō ko nekī kā rāsta dikhāyā. āp [sa] hamesha logō ko nek kām
karne kā hukm dete aur bure kāmō se bacne ke liye fārmāte the.*

*ek bār ek shakhs āp [s] ke pās āyā. us ne kahā: ai, allāh ke rasūl [s]! mujhe āp [s] aisā kām
batāiye kē allāh mujh se khush ho jāe. āp [s] ne fārmāyā: allāh ko ek jāno. us kī ‘ibādat
karo. usī se madad māngo.*

ek aur shakhs āp [s] ke pās hāzir hūā. us ne ‘arz kiyā: ai allāh ke rasūl [s]! māī kyā karū kē

mujhe jannat mil jāe. āp [s] ne farmāyā: hamesha sac bolo. mā bāp kī khidmat karo. dūsrō par rahm karo. alla tum par rahm karegā.

āp ne yē bhī farmāyā: sab insān ādam [r] kī aulād hāi. sab insān barābar hāi. sirf vō log acche hāi jo allāh se ɖarte hāi aur dūsrō se acchā sulūk karte hāi.

hamāre nabī [s] apnā kām khud karte. apne kapre khud dhote. mēhmānō kī khātir karte. yatīmō gharībō⁴⁷ kī madad farmāte the. choṭō se pyār karte the. hamē cāhiye kē ham pyāre nabī [sas] kī bātō par ’amal karē.

Fra 10.5.5: Snille og moralske barn i første klasse, Side 87

Bok I - 3: *pyārā bacc ā*—Et snilt barn

nāsir pyārā baccā hai. vō subah savere uṭhtā hai, ḍāṭ sāf kartā hai, hāth mūh dho kar masjid jātā hai. masjid mē qurān sharīf paṛhtā hai. masjid se vāpas ā kar nāshtā kartā hai. vō bismillāh paṛh kar nāshtā kartā hai. vō har kām karne se pahle bismillāh paṛhtā hai. nāsir sab ko salām kartā hai aur skūl calā jātā hai. vō aur us ke sāthī ek dūsre ko salām karte hāi. nāsir dil lagā kar paṛhtā hai. apnī cīzē sāf rakhtā hai. har kām vaqt par kartā hai. ghar ke kām mē mā bāp kī madad kartā hai. sab use piyār karte hāi.

⁴⁶ I transkripsjonen brukes [sas] der hele innskuddet er med, og [s] der bare et spesialtegn er benyttet.

⁴⁷ Teksten bruker to substantiver i bøydd form flertall etter hverandre.

Fra 11.2.1 Vår store leder, Side 93

Bok II – 4 *Hamāre qā'id (rahmatu-llāh 'alaihi*⁴⁸)— Vår store leder (velsignelse)

hamāre qā'id kā nām muhammad 'alī jinnah (r h) hai. āp karāci mē paidā hūe. āp ke vālid kā nām jinnāh pūnjā thā. hamāre qā'id (r h) pahle karāci mē paṛhte rahe. phir inglistān cale gae. vahā vakālat kī tā'līm hāsil kī. vāpas ā kar āp bahōt acche vakīl bane. us vaqt musulmān angrezō se āzādī hāsil karne kī koshish kar rahe the. in kī apnī ek jamā'at kā nām muslim līg thā. hamāre qā'id (r h) bhī muslim līg mē shāmil ho gae. āp ke shāmil hone se musulmān bahōt khush hue. vō āzādī ke liye zyāda dīl lagā kar kām karne lage. qā'id (r h) kī koshish thī kē musulmānō ke līe alag vatan ho. ye bāt hindūō ko pasand na thī vō āp ke dushman ho gae. angrez bhī hindūō ke sāth the. unhō ne āp ke faisle ko badalne kī koshish kī lekin āp ṭaṭe rahe. pūri qaum āp ke sāth thī. ākhir angrezō ko bhī āp kī bāt mānnā paṛī is tarah pākistān ban gayā. hamāre qā'id pākistān ke bānī hāi. vō dīn rāt kām karte the. sakht mēhnat kī vajah se āp bīmār ho gae. pākistān banne ke ek sāl bā'd āp vafāt pā gae. āp kā mazār karāci mē hai. ham apne qāid kī 'izzat karte hāi.

⁴⁸ Velsignelse som betyr "Guds nåde med ham". Skrives noen ganger fullt ut, noen ganger med en forkortelse med bokstavene "re he" etter navnet, derav transkripsjonen (r h) i stykket.

Fra 10.5.4 Saltgruva Side 86

Bok III – 45 *namak kī kār* — Saltgruva

Sūba-ē panjāb mē khevrā ke maqām par namak kī sab se baṛī kār hai. khevrā kī kār tak jāne ke lie rel aur saṛak donō rāstō se jā sakte hāi. khevrā ke rāste mē jagah jagah patthar-caṭānē hāi. kahī choṭī choṭī pahārīā hāi aur kahī gahre khaḍ hāi. yahā kī zamīn kāsht ke lie acchī nahī. albatta us ’ilāqe mē mā’daniyāt miltī hāi. yē pahārīā zyādatar khushk hāi.

khevrā mē zyādatar namak kī kār ke mazdūr aur mulāzim rahte hāi. yahā kaī raist hāūs hāi jin mē dūsre shahrō se ānevāle log ṭhairte hāi. Kār ke bāhar namak ke baṛe baṛe dher dūr se nazar āte hāi.

Kār ke andar dākhil hō, to vahā ek dunyā ābād dikhāi detī hai. yahā har taraf roshniyā lagī huī hāi. kār se namak bāhar lāne ke lie rel bhī caltī hai. rel kī paṭṛī kār ke andar jātī hai. kār mē namak ke kamre bane hue hāi. In kamrō ke sutūn, dīvārē, farsh, chatē sabhī namak kī hāi. jidhar dekhē namak hī namak nazar ātā hai. kār ke andar ek masjid bhī hai.

Avslutning:

allāh ta’ālā ne zamīn ke andar namak kā ye khazāna hamāre lie paidā kiya hai, jahā se har sāl bahōt sā namak nikālā jātā hai. Ham yē namak dūsre mulkō ko bhej kar bahōt sā rūpaya kamāte hāi.

Første del:

tum kyā pūchnā cāhte ho, vahī huqūq-ō farāiz kī bāt? To suno! Farāiz se murād āp kī zimmadārīā hāī. yānī vō kām jin kā karnā āp par farz hai aur jin ke na karne se āp qusūrvār thahrāe jā sakte hāī. aur huqūq se murād vō sahūlatē aur āsāishē hāī jin kā hāsil honā āp kā haq hai. ham mē se har shakhs ke kuch huqūq hāī aur kuch farāiz. in huqūq aur farāiz kā 'ilm har shakhs ko honā cāhiye tākē vō apne farāiz adā kar sake aur apne huqūq hāsil kar sake. agar ham sab ko apne apne huqūq-ō farāiz kā pās ho to ham khud bhī khush rah sakte hāī aur dūsrō kī zindagī ko bhī khushgavār⁴⁹ banā sakte hāī". akhtar apne abbā kī bātē baṛī tavajjoh se sun rahā thā. us ne pūcha: "abbū! yē to batāiye kē insān ke huqūq kyā hāī aur farāiz kyā?" akhtar ke abbā ne javāb diyā: "beṭe! bāt yē hai kē is duniyā mē ek shakhs kī ek haisiyat nahī hotī. har insān ek shahrī hone ke 'ilāva ek hī vaqt mē bahōt sī haisiyatō kā mālik hai. vō kisī kā beṭa hai aur kisī kā bāp, kisī kā bhāī aur kisī kā dost. Isī tarah 'aurat kisī kī beṭī aur kisī kī mā, kisī kī bēhn hai aur kisī kī sahelī. Har haisiyat se is ke huqūq aur farāiz judā judā hāī. Tum apnī hī misāl le lo. Is ghar mē tumhārī haisiyat ek beṭe kī hai, madrase mē tumhāre haisiyat ek tālib-'ilm kī hai, is mōhalle mē tumhāre haisiyat ek paṛosī kī hai aur is shahr aur mulk mē tumhārī haisiyat ek shahrī kī hai. ek beṭe kī haisiyat se yē tumhārā haq hai kē tum is ghar mē raho is ghar kī tamām sahūlatō se fāida uṭhāo. khānā pīnā, 'ilm hāsil karnā, mā bāp kī shafqat, bēhn bhāīō kā pyār yē sab tumhāre huqūq mē shāmil hai, aur agar ham tumhē yē sab sahūlatē muhayyā karte hāī to tum par ēhsān nahī karte is līe kē yē tumhārā haq hai, lekin in huqūq ke sāth sāth ek beṭe kī haisiyat se tumhāre kuch farāiz bhī hāī. maslan yē kē mā bāp kā kahā māno, bēhn bhāīō ko tang na karo, un ke huqūq na chīno. baṛō kī 'izzat karo aur choṭō se shafqat se pesh āo, ghar ke

⁴⁹ Også *khushgavār* med kort *u* i *gavār* – Caravan Advanced Learners Dictionary vokaliserer imidlertid med *gavār*.

kām kāj mẽ dūsrō kā hāth biṭāo, paṛhne ke vaqt paṛho aur khelne ke vaqt khelo.

ab zarā huqūq-ō farāiz kī is tartīb par ghaur karo. ek beṭe kī haisīyat se jo tumhāre huqūq hāĩ, vō mere aur tumhārī ammī ke farāiz hāĩ aur jo tumhāre farāiz hāĩ, vo hamāre huqūq hāĩ. yě hamārā farz hai kě ham tumhāre huqūq pūre karē aur usi tara yě tumhārā farz hai kě tum hamāre huqūq pūre karo.”

Andre del:

pahle to yě kě mām̃ khud is burāi se dūr rahū. agar kabhī merā koī dost mujhe kisī aisī ’ādat kī dā’vat de to us kī bāt na mām̃ us ke sāth dūsrī zarurī bāt yě hai kě mām̃ apne sāthiō ko nashe kī burāiō se āgāh karū. Agar koī sāthī burī sōhbat mẽ paṛ kar sigreṭ noshī vaghaira kā ’ādī ban rahā ho to us ko is ’ādat se bacāne kī pūrī koshish karū.

Tredje del:

abbā jān! zarā yě to batā dījiye kě ek shahrī kī haisīyat se hamārī kyā huqūq hāĩ aur kyā farāiz?” akhtar ke abbā bole: ”beṭe! ek shahrī kī haisīyat se hamārā sab se pahlā farz to yě hai kě ham apne mulk ke qānūn kā ēhtirām karē aur in pābandiō ko khushī se qubūl karē jo qānūn ham par ’āid kartā hai.

Fjerde del:

beṭe! ek shahrī kā sab se pahlā haq us kī azādī hai. yě hukūmat kā farz hai kě vō har shakhs ko āzādī ke sāth zindagī basar karne kā haq de. Us kā dūsrā haq us ke jān-ō māl aur us kī izzat kī hifāzat hai. mulk aur shahr mẽ jo sahūlatē bhī muhayyā hāĩ in sab se fāida uṭhānā ek shahrī kā haq hai. maslan pānī, bijlī, safāī, reḍiō, ṭelivizhan, akhbārāt aur tā’lim vaghaira.

VEDLEGG E: Fotomateriale fra feltarbeidet i år 2000



Figur 7 Fra Millat High School, Channan, Panjab. Eget foto – år 2000.



Figur 8 Fra Millat High School, Channan, Panjab. Eget foto – år 2000.

VEDLEGG F: Kategorisering, grunnlag for analysen av lesebøkene.

Nummer	Tittel	Religjose Personer fort og tuo	Andre pers. fortellinger og biografier	Islam		Helgener	Natur&Gud	Pakistan		Militær	Diverse	Samfunns- orientering	Helse- orient- ering	Moral- orient- ering	Natur- dyrehold mv.	Dikt	Prosa	Lengde	Nummer
				Allment	Profeten			Allment	Jinnah										
1	<i>ma'ā' kh uūā</i>	Min gud						1								1		1	1
2	<i>pyāre nabī (s) kī pyārī bā</i> Vår kjære profets (S) elskede orMuhammed																1	2	2
3	<i>pyārā barokha</i>	Et snilt barn									1			1			1	2	3
4	<i>arabī hūrīf</i>	Arabiske bokstaver										1			1			1	4
5	<i>ma'ī amīf</i>	Min mor									1					1		1	5
6	<i>hamārā ghar</i>	Vårt hjem									1						1	2	6
7	<i>qudā eharīf</i>	Den hellige Koranen		1													1	3	7
8	<i>do dost</i>	To venner									1						1	2	8
9	<i>vatan hamārā</i>	Vårt hjemland							1							1		1	9
10	<i>vārīs kī skōlī</i>	Vans sin skole									1						1	2	10
11	<i>ma'gīd</i>	Moskeen		1													1	2	11
12	<i>hāsta oahā</i>	Å gå på veien									1						1	1	12
13	<i>bulbule</i>	Nattergaler									1						1	1	13
14	<i>īd kī dīn</i>	Id-dagen			1													1	14
15	<i>gāō kī aīr</i>	Spaseretur i landsbyen									1						1	3	15
16	<i>taarīf kabhānī</i>	Billedhistorie (tegnesserie)																1	16
17	<i>īd mī qāī</i>	Strik, bø, kvakk									1					1		1	17
18	<i>achāz mānōf</i>	Grenseskapsmarkedet									1						1	3	18
19	<i>acōmī aīkhar</i>	Godt helse									1						1	2	19
20	<i>kabānī</i>	En fortelling	Sheikh Abdulhaq Jilani														1	2	20
21	<i>mare kholāune</i>	Lekene mine									1					1		1	21
22	<i>āhā kī āhar</i>	Posthuset									1						1	3	22
23	<i>nājārānī</i>	Konge dronning									1					1		1	23
24	<i>āzādī kī dīn</i>	Frhetsdagen						1									1	3	24
25	<i>dōā</i>	Bønn					1									1		1	25
		2	0	3	0	0	0	2	2	0	15	7	1	1	6	8	16	46	
				5				2	2		15					8	16	46	
		Biorel	Bio. andre	Allment	Profeten	Helgener	Natur&Gud	Allment	Jinnah	Militær	Diverse	Samfunns- orientering	Helse- orient- ering	Moral- orient- ering	Natur- dyrehold mv.	Dikt	Prosa	Lengde	
				Islam				Pakistan											
					7				2	0	15	15							
I tillegg: <i>Rasta islah kare</i> som er en labyrintoppøve																			
Den er tildeltid heller ikke med innholdsfortegnelsen.																			

[illegible]

Nummer	Titel	Religiøse Personer	Andre pers. fortellinger og biografier	Islam	Pakistan	Annet	Samfunns- orientering	Helse- onem- teining	Moral- onem- teining	Natur- dyrehold mv.	Dikt	Prosa	Lengde	Nummer					
IV		fort. og bio		Allment	Profeten	Helgener	Natur&Gud	Allment	Jinnah	Militær									
1.	<i>hamed</i>	Lovprisning (av Gud)					1						f	1					
2.	<i>hamdre rasni/ (ass)</i>	Vår budbringer (fimb)				1							f	2					
3.	<i>asad mulrak</i>	God frihetsdag						1					f	3					
4.	<i>madine ki biradari</i>	Broskaget i Medina		1									f	3					
5.	<i>qidar bandiye</i>	Slå i kje								1			f	4					
6.	<i>pakistan bacohe</i>	Pakistanse barn								1			f	5					
7.	<i>naft</i>	Lovprisning (til profeten)			1								f	6					
8.	<i>barbas</i>	Snakkelsen								1			f	7					
9.	<i>ghar ki potihar</i>	Hulens stein								1			f	8					
10.	<i>nabi kyat bandi gh</i>	Hva skal jeg bli?								1			f	9					
11.	<i>kabbadi</i>	Kabbadi (et spill/sport)								1			f	10					
12.	<i>jigrid</i>	Idretten								1			f	11					
13.	<i>minar-e pakistan ki kahani</i>	Pakistanaretnes fortelling						1					f	12					
14.	<i>shararat ki aza</i>	Straffen for skurkestreker								1			f	13					
15.	<i>auraya ki dyadardari</i>	Sureyas ærlighet								1			f	14					
16.	<i>allama muhammad iqbal (f h)</i>	Allama Muhammad Iqbal (velsignelse)	Allama Iqbal										f	15					
17.	<i>kamun shahid</i>	Den unge martyren								1			f	16					
18.	<i>mil kar apna kam bandiye</i>	Kom la oss gjøre jobben								1			f	17					
19.	<i>minhas</i>	Strev								1			f	18					
20.	<i>idara ki tabli gh</i>	Forkynelse av islam		1									f	19					
21.	<i>adani ka go</i>	Adams landsby								1			f	20					
22.	<i>adhas ka nar</i>	Helsens hemmelighet											f	21					
23.	<i>ai qat-e azam</i>	O, store leder							1				f	22					
24.	<i>kamrosh khidmat</i>	En tjeneste i det stille		1									f	23					
25.	<i>acoba ejdini</i>	Den gode konstabelen								1			f	24					
26.	<i>jan jand tum bant do</i>	Si fra når du vet det											f	25					
27.	<i>shor lat ki bar kani</i>	Lita jente, stor bedrift	Asma bint abu-bakr							1			f	26					
28.	<i>axof bati</i>	Samheter											f	27					
29.	<i>hili-e ahmar</i>	Røde halvmane (organisasjonen)								1			f	28					
30.	<i>ai mare vatan</i>	O, mitt fedreland						1					f	29					
31.	<i>mya muhammad ba khat (f h)</i>	Mian Muhammad Baksh (velsignelse) Baksh											f	30					
32.	<i>babdur kiadn</i>	Den modige bonden								1			f	31					
33.	<i>razakar</i>	Den frivillige											f	32					
34.	<i>neki ka badla</i>	Hva man får igjen for gode gjerninger								1			f	33					
35.	<i>jeifon</i>	Telefonen											f	34					
36.	<i>asad kashmir ka azar</i>	En reise til Azad Kashmir								1			f	35					
37.	<i>mya vatri ahah (f h)</i>	Mian Vatri Shah (velsignelse)	Varis Shah										f	36					
38.	<i>ak gao aur bakri</i>	Ei ku og ei geit											f	37					
39.	<i>hamari khadi</i>	Vår befolkning (eller landsby)											f	38					
40.	<i>kashmiri khadi</i>	Skay en fortelling						1					f	39					
41.	<i>abba jan ke nam khat</i>	Et brev til far								1			f	40					
42.	<i>hamdari</i>	Mødestedet											f	41					
43.	<i>hazrat umar-e suleim (f z)</i>	(tittel) Umm Suleim (velsignelse)	Umm Suleiman							1			f	42					
44.	<i>sohni dharfi</i>	Det gygne landet											f	43					
			4	1	3	2	0	1	4	1	1	22	9	2	4	7	13	31	138

Nummer	Titel	Religiøse	Andre pers.	Islam	Profeten	Helgener	Natur&Gud	Pakistan	Jinnah	Militær	Diverse	Samfunns-orientering	Helse-orientering	Moral-orientering	Natur-dyrehold	Dikt	Prosa	Lengde	Nummer
V		Personer fort. og bio	fortellinger og biografier	Allment	Profeten	Helgener	Natur&Gud	Allment	Jinnah	Militær									
1	<i>hamd</i>	Lovprisning (av Gud)						1								1		2	1
2	<i>rahmat-ā' ilām (as)</i>	Universets velsignelse (fynh)															1	4	2
3	<i>qā'id-ā' f'zam ne fārmāyā</i>	(Vår) store leder sa	Jinnah														1	5	3
4	<i>ma'ā' vatan</i>	Mitt hjemland						1										2	4
5	<i>hazrat 'usmān (ra) kā fādr</i>	(tite) Usman (velsignelse) sitt offer															1	4	5
6	<i>usā'id kā khirām</i>	Respekt for læreren																4	6
7	<i>'ilm ke dī'de</i>	Fordeler med kunnskap																6	7
8	<i>idā'at munnālik kā itihād</i>	Islamske lands enhet						1										4	8
9	<i>gandum ki kashf</i>	Innhøsting av hvete									1							5	9
10	<i>āditi kaun?</i>	Hvem kan unnværes?									1							6	10
11	<i>sharif/ānvar</i>	Edle dyr									1							4	11
12	<i>ka it (K2)</i>	K2 (et fjell)									1							4	12
13	<i>qumf karānā</i>	Nasjonalsangen						1										4	13
14	<i>'ilm mughāla</i>	En kunnskapstest									1							4	14
15	<i>hamāre nāhi (ā)</i>	Vår profet (f)																2	15
16	<i>māshā'at kā par ghām</i>	Kjærlighetens budskap									1							3	16
17	<i>darā</i>	Skredderen																4	17
18	<i>mānā'at o'ghāf</i>	Den flittige mannen									1							2	18
19	<i>agā' moroa</i>	Neste skanse																5	19
20	<i>havā</i>	Vinden									1							2	20
21	<i>barā bhāf</i>	Storebror																6	21
22	<i>hoqūq aur farā'iz</i>	Rettigheter og plikter									1							5	22
23	<i>dhānak</i>	Regnbuen																2	23
24	<i>wādr-ā kāghān ki sarī (del 1)</i>	Reisen til kaghandalen									1							5	24
25	<i>wādr-ā kāghān ki sarī (del 2)</i>	Reisen til kaghandalen									1							5	25
26	<i>ek pahār aur ghilāhrī</i>	Et fjell og et eikorn						1										2	26
27	<i>ghazwa-e badr</i>	Den hellige krigen i Badr			1													5	27
28	<i>mawohar gae, binā'atī gāf</i>	Myggene dro og sykdommen dro									1			1				5	28
29	<i>mānā'at ki barkānā</i>	Fludens velsignelser									1							2	29
30	<i>pākistān ki kabānīf</i>	Pakistans fortelling						1										5	30
31	<i>rāi</i>	Natt																2	31
32	<i>helvī zān</i>	TV									1							4	32
33	<i>tarāppī kā rāz</i>	Utviklings hemmelighet									1							4	33
34	<i>dā'ā</i>	Bønn	3	1	1	0	0	4	3	0	1	19	5	1	4	1		1	34
				5				4				19						123	
		Biorol	Bio. andre	Allment	Profeten	Helgener	Natur&Gud	Allment	Jinnah	Militær								23	
				Islam				Pakistan			Diverse	Samfunns-orientering	Helse-orientering	Moral-orientering	Natur-dyrehold	Dikt	Prosa	Lengde	
					8			5		1	19	19	ering	ering	mv.				

